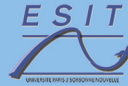




UNINT
Università
degli Studi Internazionali di Roma



PERMANENT MISSION
OF THE RUSSIAN FEDERATION
TO FAO AND OTHER UN AGENCIES
IN ROME, ITALY

Международный форум
РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ
КОНТЕКСТЕ И МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ

International Forum
RUSSIAN IN GLOBAL
CONTEXT AND INTERNATIONAL
ORGANIZATIONS

28.09 – 03.10.2016



МАТЕРИАЛЫ ФОРУМА



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

Высшая школа перевода
(факультет)

Международный форум

**Русский язык в мировом контексте и международных
организациях**

Материалы форума

Рим, Италия
28.09 – 03.10.2016 г.

Издательство «Форум»

Москва – 2016

УДК 81'25:008
ББК 81-7:71.0

P89

P89 **Русский язык в мировом контексте и международных организациях:**
Международный форум; 28.09-3.10, 2016 г., Рим, Италия: Материалы
конференции. – М.: Изд-во «Форум», 2016. – 469 с.

ISBN 978-5-00091-221-8

ООН, СНГ, МАГАТЭ, ВОЗ, ШОС, ОБСЕ, ЕАЭС... Вот далеко не полный перечень ведущих международных организаций, где одним из официальных языков является русский. Даже многоопытные переводчики-международники, владеющие русским языком как родным, либо как одним из рабочих, нередко наталкиваются на «малозаметные препятствия», ловушки, расставленные русским языком, на котором, по словам М.В. Ломоносова, даже «сильное красноречие Цицероново, великолепная Virгилиева важность, Овидиево приятное витийство не теряют, своего достоинства». Переводчик учится всё свою профессиональную жизнь, начиная со школьной скамьи и заканчивая последней строкой своего последнего перевода. Именно поэтому обсуждение вопросов функционирования русского языка в международном общении с коллегами, для которых русский язык не только сфера деятельности, но и объект глубокого уважения - знаменательное событие для истории русской словесности.

В сборник вошли материалы докладов, представленных на международном научном форуме «Русский язык в мировом контексте и в международных организациях», который проводился на площадке Всемирной продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН с целью продвижения русского языка как официального и рабочего языка международных организаций, расширения его использования как языка профессиональной коммуникации в контексте дипломатических, экономических и культурных связей в глобальном мире.

Статьи освещают тематику форума и посвящены актуальным вопросам преподавания русского языка как родного и как иностранного в системе подготовки специалистов межъязыковой коммуникации, проблемам теории, методологии, дидактики перевода, а также сравнительной культурологии. Сборник представляет интерес для специалистов в области теории перевода, сопоставительной лингвистики, сравнительного литературоведения и сравнительной культурологии, переводчиков, преподавателей русского языка, аспирантов и студентов лингвистических и филологических специальностей.

УДК 81'25:008
ББК 81-7:71.0

Все материалы публикуются в авторской редакции

Электронное издание

Издательство ООО «Форум»

Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова,

ISBN 978-5-00091-221-8

© Коллектив авторов, 2016

© Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016

Оглавление

<i>Алевич А.В.</i> Отражение метафоры в переводе: принцип «расходящихся кругов» (на материале английского и французского языков).....	4
<i>Аликина Е.В.</i> Русскоязычные сетевые курсы «Основы инженерного дела» в профессиональной подготовке переводчиков.....	13
<i>Бердичевский А.Л.</i> Межкультурный учебник в системе подготовки переводчиков.....	20
<i>Богоявленская Е.Д.</i> Устный и письменный перевод в системе преподавания японского языка в вузах и школах России.....	29
<i>Болдова Т.А., Текучева И.В.</i> Новые технологии и вопросы поликультурной коммуникации при подготовке специалистов высшей школы.....	36
<i>Бусел Т.В.</i> Электронный инструментарий современного переводчика.....	43
<i>Ваганян А.Г., Татевян Г.А.</i> Особенности перевода некоторых типов медицинских текстов.....	53
<i>Габдреева Н.В.</i> Русский речевой этикет на занятиях по РКИ в сравнительно-историческом аспекте.....	61
<i>Гавриленко Н.Н.</i> Сетевая модель обучения профессионально ориентированному переводу.....	67
<i>Гарбовский Н.К.</i> От лингводидактики к дидактике переводческой деятельности.....	78
<i>Гончарова О.В.</i> К вопросу о межъязыковой и межкультурной коммуникации как основе международного профессионального общения в условиях авторской лингвистической студии.....	85
<i>Зентала Г.</i> Российский торговый бренд как источник культурной информации и дидактический материал.....	97
<i>Иванова В.И.</i> Формирование социолингвистической компетенции будущих переводчиков.....	106
<i>Калита О.Н., Павлидис Г.</i> Мобильное приложение обучению русским глаголам движения для греческой аудитории.....	114
<i>Камышева С.Ю.</i> Профессиональные компетенции преподавателя РКИ XXI века.....	129
<i>Карданова Н.Б.</i> К истокам дипломатической коммуникации: Полтавская победа и проезд в Россию венецианского посланника с поздравительной грамотой в контексте эпистолярных отношений России и Венеции.....	137
<i>Клобукова Л.П., Вашик К., Вейсманн Л.</i> Русский язык в живом общении и на расстоянии. Новые подходы к организации профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного.....	149

<i>Коробова С.Н.</i> Формирование поисковой компетенции у студентов переводческих факультетов.....	157
<i>Костикова О.И.</i> Профессиограмма переводчика международных организаций: оценка знаний и навыков на начальном этапе карьеры.....	164
<i>Кротова Т.А.</i> К вопросу учёта родного языка учащихся в преподавании РКИ (из опыта работы с арабскими учащимися).....	175
<i>Кудашев И.С.</i> Терминологические проекты с русским языком в Хельсинкском университете.....	185
<i>Левитская А.А.</i> Формирование компетенции «Культура русской речи» как условие будущей профессиональной успешности выпускника университета: опыт работы Северо-Кавказского федерального университета.....	196
<i>Лентовская А.В.</i> Акциональная классификация русской глагольной лексики и ее иллюстрация на практических занятиях РКИ.....	204
<i>Марьянчик В.А.</i> Система профессионально-ориентированного обучения РКИ в вузе.....	214
<i>Метревели М.Г.</i> Особенности перевода грузинской сказки на русский язык.....	221
<i>Мишкуроев Э.Н.</i> «АКМЕ» личности профессионального переводчика в зеркале синкретического полилога культур.....	227
<i>Нистратова С.Л.</i> Роль национальных стереотипов в межкультурной коммуникации.....	241
<i>Новиков А.Б.</i> Преподавание русского языка сотрудникам международных организаций в Женеве (сегодняшний день и взгляд в будущее).....	240
<i>Новикова В.В.</i> Русский язык как средство делового общения: специфика преподавания вне языковой среды.....	259
<i>Новицкая О.В.</i> Особенности перевода общественно-политической лексики (на примере русского и нидерландского языков).....	267
<i>Нургули К.Р., Шапкина Г.З.</i> Г. Бельгер как теоретик и практик художественного перевода.....	276
<i>Осипова Н.О.</i> Интеркоммуникация культур в творчестве русскоязычных писателей Франции.....	285
<i>Петрова Г.М., Пиневич Е.В.</i> Тестирование по РКИ для учащихся подготовительных отделений нефилологических вузов.....	284
<i>Плешикова-Синицкая О.Н.</i> Анализ мотивации при выборе русского языка студентами Пизанского университета (Италия) и важность преподавания русского языка в специальных целях.....	305
<i>Полехина М.М.</i> Амбивалентность философско-эстетических категорий в русской литературе в аспекте полилога культур.....	318

<i>Поршинева Е.Р.</i> О дидактике перевода и переводческой компетентности.....	329
<i>Пушкарева Н.В.</i> Обзор некоторых активных процессов в современном русском языке в курсе лекций для преподавателей РКИ.....	339
<i>Разумовская В.А.</i> Центры переводной аттракции как результат переводной множественности «сильного» оригинала.....	348
<i>Салихов Н.Н., Шамбезода Х.Д.</i> Функционирование русского языка в республике Таджикистан: прошлое и настоящее.....	357
<i>Сальваторе Р.</i> Применение сопоставительного метода обучения русскому языку как иностранному (на материале кванторных слов в русском и итальянском языках).....	364
<i>Скок Т.Н.</i> Использование Интернет-ресурсов международного информационно-просветительского проекта «Современный русский» при обучении русскому языку.....	372
<i>Скорилова Т.П., Романова Н.Н., Орлов Е.А.</i> Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации как актуальный аспект методики РКИ.....	381
<i>Тарева Е.Г.</i> Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы».....	389
<i>Ушаков С.Г.</i> Sustainable development: проблемы перевода.....	397
<i>Фефелова Н.Н.</i> Программы обучения русскому языку представителей международных организаций: анализ и перспективы.....	409
<i>Филиппо М.</i> Использование внутриязыкового перевода в обучении РКИ, как средства развития коммуникативной компетенции в официально-деловой сфере (II сертификационный уровень).....	420
<i>Хегедюш И.Е.</i> История русского литературного языка на службе преподавателя – к вопросу о роли лексических и грамматических церковнославянизмов и архаизмов.....	429
<i>Ходус В.П.</i> Роль русского языка в этнокультурных и поликонфессиональных диалогах Кавказа.....	440
<i>Эберле В.С.</i> Пути повышения мотивации изучения русского языка в международном общении: реалии и идиоматические выражения при формировании компетенций переводчиков IT\leftrightarrowRU.....	448
<i>Яхина Р.Р.</i> Классификация технических композитов иноязычного происхождения.....	460

Алевич А.В.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Alevich Anisia
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ОТРАЖЕНИЕ МЕТАФОРЫ В ПЕРЕВОДЕ: ПРИНЦИП «РАСХОДЯЩИХСЯ КРУГОВ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

METAPHOR THROUGH TRANSLATION: PRINCIPLE OF EXPANDING CIRCLES

Статья посвящена переводу метафоры как единицы перевода, которая представляется в образе расходящихся на воде кругов. Центр – ядро метафоры, предмет реальной действительности, лежащий в основе образа, круги – его семантическая ткань. Принцип «расходящихся кругов» заключается в сохранении образа путем подбора эквивалента, ограниченного семантическим полем предмета метафорического переноса, и представляется одним из способов преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии.

The article studies metaphor as a unit of translation seen as expanding on water circles. The center is the core of metaphor, circles are its semantic fabric. The principle of expanding circles consists of preservation of image through finding an equivalent in the target language limited by the semantic field of the metaphor of the source language and is viewed as one of means of overcoming cross-language and cross-cultural asymmetry.

Ключевые слова: метафора, единица перевода, теория перевода.

Key words: metaphor, unit of translation, theory of translation.

Философы Античности использовали слово для обозначения того, чему нет названия, выделяя особо его употребление в художественных целях. Так появилась метафора, которая на протяжении столетий перерождалась, изменялась до неузнаваемости, пока стала осмысляться не только как «свернутое сравнение» [Аристотель, 1936, с. 175], но и отражение картины мира, заложенное в сознании человека подобно «прожилкам в глыбе мрамора». Потухшая в языке оригинала метафора может заиграть новыми красками в языке перевода.

Метафора как единица перевода представляется в образе кругов, расходящихся на воде. Центр – предмет реальной действительности, лежащий в основе образа, расходящиеся круги – его смысловое наполнение, семантическая ткань. Зеркальных метафор в языках немного, поэтому переводчикам приходится ими жертвовать или заменять одну другой, передавая смысл, но утрачивая образность. Принцип «расходящихся кругов» заключается в сохранении образа путем подбора эквивалента, ограниченного семантическим полем предмета метафорического переноса, а чем дальше от центра отстоит метафора в языке перевода, тем она ярче. Деление на «круги» носит субъективный, условный характер, а

образные сравнения в языке перевода никогда, подобно трафарету не накладываются друг на друга, как отражение в воде, подернутое легкой рябью. Тем не менее эти круги вынужден преодолевать переводчик для сохранения метафорического образа и достижения переводческой эквивалентности, лежащей в основе семиотического подхода к переводческим преобразованиям.

Метафорами пронизан язык, и политический дискурс не стал исключением. В качестве материала исследования выступили статьи современных европейских изданий, не предназначенные под перевод, и подготовленные, не спонтанные выступления мировых лидеров.

Круг первый

На первом этапе речь идет о застывших метафорах, для которых в языке перевода, согласно Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне, существуют готовые формы, а способ перевода именуется эквиваленцией [Vinay-Darbelnet, 1958, с. 58]. В то же время перевод вскрывает истинную образность выражений, перешедших в разряд клише, и иллюстрирует идею «европейской стилистики» Ш. Балли, согласно которой общность психического склада, выражающаяся в сходности мировосприятия, позволяет сопоставлять языки, не состоящие в лингвистическом родстве [Балли, 2001, с. 40].

Salvador Dali – figure de proue du surréalisme. Слово *proue* (*avant d'un navire* [TLFi]) означало носовую часть корабля, украшенную гальюнной фигурой, имеющей символическое значение, что можно отразить в переводе: Сальвадор Дали – **знаковая фигура** сюрреализма.

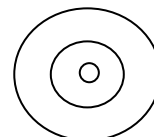
Подобная «близость» к центру образа прослеживается в следующих примерах, угасшая метафоричность которых проявляется в переводе: *deafening silence* - оглушающая тишина; *to build bridges* – наводить мосты; *thorny issue* – острый вопрос; *conferences and seminars help critics sharpen their skills* – конференции и семинары помогают критикам отточить своё мастерство; *theatre flourished in the 16th century Britain* - театр Великобритании XVI столетия процветал; *East Timor's road to independence was long and traumatic* – путь Восточного Тимора к независимости был долгим и болезненным, *water is as precious as gold* – вода на вес золота; *trouver un nom, le casse-tête des nouvelles régions* - подобрать название – головоломка для новых регионов.

Рассмотрим следующий пример:

*Une semaine après le terrible attentat perpétré à Charlie Hebdo des millions d'exemplaires du dernier numéro du journal satirique **inondaient** les kiosques, en France et à l'étranger* [Parisien, 2015].

Глагол *inonder* в первом значении связан с *наводнением*: *couvrir d'eau un lieu, provoquer une inondation*.

inondation
inonder



Через неделю после чудовищного теракта, совершенного в здании редакции «Шарли Эбдо», миллионы экземпляров последнего выпуска сатирического журнала **наводнили** газетные киоски как во Франции, так и за её пределами.

Теракт никого не оставил равнодушным, а манифестации, призванные почтить память жертв и показать твердость духа жителей Франции, собрали более четырех миллионов французов и многих мировых лидеров, прошедших рука об руку, несмотря на политические разногласия. Николя Саркози заявил следующее:

*C'est une atteinte directe, **sauvage**, à l'un de nos principes républicains les plus chers : la liberté d'expression* [Express, 2015].

Слово *sauvage* (*se dit d'une espèce animale non domestique, vivant en liberté dans la nature* [Larousse]) характеризует дикое животное, перевод в целом может звучать следующим образом:

Это прямое, **зверское** нападение на один из принципов Республики, который нам наиболее дорог, – свобода слова.

Предмет переноса в языке перевода и переводящем языке полностью сохраняется, используется прием дифференциации, когда при сохранении общей архисемы семантическое поле единиц перевода сужается.

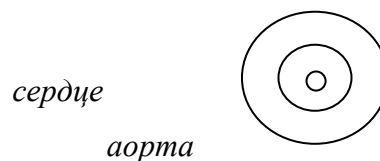
Круг второй

Предмет переноса, лежащий в основе метафоры, остается неизменным, а от самого «центра» образа его отодвигает «презумпция неизбежности изменений» [Гарбовский, 2007, с. 389], заключающаяся в сопутствующих переводческих преобразованиях.

В некрологе газеты «Гардиан», посвященном уходу на 88 году жизни Джоан Литлвуд, выдающегося английского режиссёра, которую называли матерью современного британского театра, находим следующий пример:

*Joan Littlewood **worked her heart out**.*

Выражение *to work one's heart out* означает - *to an extreme degree*. То есть на русский язык это выражение может переводиться как *работать на пределе сил, возможностей*. В то же время «образ сердца» может быть сохранен, от центра мы отодвигаемся ещё на один круг посредством метонимического переноса.



Джоан Литлвуд **работала на разрыв аорты**.

Метафоры могут также быть внешне похожими друг на друга, но даже небольшие отличия могут отразиться в переводе:

*Israeli forces seized and **razed** Palestinian villages* [Washington Post, 2014]. (*raze – to destroy to the ground* [Merriam-Webster]).

Войска Израиля захватили и **сравнили с землей** поселения палестинцев.

*The militia murdered hundreds of civilians and **reduced towns to ruins*** [BBC, 2015].

Боевики убили сотни мирных жителей и **не оставили от городов камня на камне**.

Арабская весна, с воодушевлением поддержанная странами Запада, через четыре года после переворота в Тунисе начала сходить с первых полос мировых газет, а надежды на построение демократических, правовых государств, уважающих свободы личности, обернулись хаосом, экономическими потрясениями, многочисленными жертвами.

*In Egypt a reversion to the repressive tactics of the past was met with deep outrage by Islamic protesters who had **tasted empowerment*** [New York Times, 2013].

В Египте возвращение к репрессивным мерам прошлого вызвало глубокое возмущение со стороны исламистов, **почувствовавших вкус власти**.

Круг третий

На данном этапе метафора носит характер авторской, подобрать эквивалент становится все сложнее, а от центра образа мы отодвигаемся ещё дальше.

Франция, мировая держава, познавшая в своей истории как радость побед, так и горечь поражений, стоявшая у истоков формирования единой Европы, всегда особенно остро ощущала осознание собственной независимости.

*En 2005, la France a **enterré** le projet de constitution européenne lors d'un référendum où le "non" l'a emporté* [Monde, 2013].

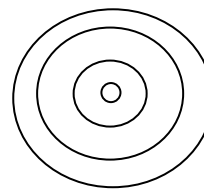
У глагола *enterrer* существует ряд значений: *Mettre quelque chose en terre, l'enfouir dans le sol, le recouvrir de terre ; Inhumér, mettre en terre le corps d'un mort ; le mettre dans une*

sepulture. Возможный перевод «Франция похоронила проект европейской конституции» звучит слишком резко в русском тексте.

mettre qch en terre

inhumer

mettre une croix



В то же время можно уйти ещё на шаг дальше и путем метонимического переноса передать глагол *enterrer* как поставить крест на чём. л.:

В 2005 году Франция **поставила крест** на проекте европейской конституции, сказав «нет» на референдуме.

Франция, родина прав человека, болезненно переживает любые посягательства на закрепленные Конституцией свободы. Появившиеся данные о прослушивании политических деятелей и вскрытые факты экономического шпионажа со стороны США французские СМИ не могли оставить без внимания.

Sous couvert d'antiterrorisme, la NSA devient alors le bras armé des Etats-Unis dans la guerre économique [Libération, 2015].

Прикрываясь борьбой с терроризмом, АНБ стала **оружием США** в экономической войне.

В феврале этого года произошла историческая встреча патриарха Московского и всея Руси Кирилла и Папы римского Франциска, произошедшая впервые со времен Великого раскола 1054 года и ставшая, по мнению некоторых деятелей церкви, преждевременной.

Un sourire, une poignée de mains, quelques petites secondes et s'effritent des siècles de conflits [Figaro, 12/02/2016].

Глагол *s'effriter* означает: *rendre friable, réduire en poussière ou en miettes*. Для передачи метафоры очень важно ясно представлять образ, ведь метафора является «отражением концептуальной картины мира» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 25]. В данном случае – это протянутая рука с рыхлым песком, который можно растереть в ладони. Перевод приходит сам собой:

Улыбка, рукопожатие, несколько секунд – и **развеялись** столетия вражды.

Подобное зрительное представление метафоры способствует переводу следующего предложения, иллюстрирующего отношение мира к системе апартеида после резни в Шарпелвиле:

*By the 1970s, the world was **waking up to** the reality of apartheid* [BBC NEWS, 2002].

К 1970- м мир начал **открывать глаза** на ужасы апартеида.

Круг четвертый

Жертвами боевиков ИГИЛ становятся не только люди. Война исторической памяти, объявленная джихадистами цивилизованному миру, выливается в разрушение культурных святынь, храмов, памятников, сожжение книг.

*Plusieurs notables de la ville, contrôlée depuis huit mois par l'EI, ont essayé en vain d'empêcher les djihadistes de procéder à cet **autodafé*** [OBS, 2015].

Autodafé – непростое слово для перевода, пришедшее из темного средневековья времен инквизиции и означавшее сожжение на костре виновных в ереси. Представляя данный образ и отступая все дальше от его основного значения, переводим:

Ряд видных представителей города, более полугода находящегося под контролем боевиков ИГИЛ, безуспешно пытались помешать джихадистам приступить к **сожжению на костре литературных памятников**.

Тень времен инквизиции присутствует в переводе, однако потребовалось добавление новых компонентов (литературные памятники). Это связано, в первую очередь, с механизмом логического уточнения, а добавленные элементы вбирают в себя уничтоженные боевиками предметы древности и не идут в противоречие с текстом перевода.

В переводе метафоры мы отходим всё дальше от образа, лежащего в основе метафоры. В ходе работы 70 сессии Генеральной Ассамблеи ООН Б. Нетаньяху произнес следующее:

*You think that hundreds of billions of dollars in sanctions relief will turn this **rapacious tiger into a kitten**?* [Netanyahu, 2015]

Близкое следование за текстом оригинала, в котором Иран может превратиться из тигра в котёнка, может вызвать улыбку. Мы отходим всё дальше от образа, не выходя из его семантического поля:

Вы действительно полагаете, что сотни миллиардов долларов в обмен на смягчение санкций помогут **обуздать ненасытного зверя**?

Рассмотрим другой пример:

*De l'époque où la France détenait un empire de plus de 10 millions de km², il ne reste aujourd'hui que quelques **traces*** [Monde, 2013].

Trace : Littéraire. *Ce qui subsiste de quelque chose du passé sous la forme de débris, de vestiges, etc.*

От **империи** с территорией более 10 млн. км², которой когда-то была Франция, остались лишь **осколки**.

Круг пятый

Иногда метафора представляется настолько сложной и необычной для иностранного читателя, что сохранить её в одном предложении не представляется возможным. В этом случае метафору можно разложить на несколько частей и перераспределить в другие фрагменты текста.

Devant le tollé provoqué par la Légion d'honneur remise au prince héritier d'Arabie saoudite, Mohammed Ben Nayef, Jean-Marc Ayrault s'est lancé lundi matin dans une périlleuse opération déminage, arguant sur France Inter qu'il s'agissait d'une "tradition diplomatique" [Figaro, 07/03/2016].

Безусловно, в тексте перевода информация о том, что Жан-Марк Эйро провел операцию по разминированию, будет звучать неестественно и даже странно. В таком случае мы сглаживаем метафору в данном фрагменте текста и вводим слово *взрыв*, семантически связанное с опущенным фрагментом в последующем отрезке текста, полностью перестраивая исходный текст:

В понедельник утром в эфире «Франс-Интер» Жан-Марк Эйро **предал огласке** вручение Ордена Почётного легиона наследному принцу Саудовской Аравии Мухаммаду ибн Наиф Аль Сауду, назвав этот жест «дипломатической традицией». Новость о присуждении ордена вызвала **взрыв негодования** в обществе.

Нередки случаи в переводе, когда чистая лингвистика оказывается бессильной и главную роль начинают играть экстралингвистические факторы. Из выступления Ф. Олланда, произнесенного в Ереване по случаю столетия Геноцида армян:

Le génocide a commencé comme tous les massacres par une rafle d'intellectuels, dans la nuit du 23 au 24 avril 1915, ils ont été arrêtés et suppliciés [Hollande, 2015].

Для перевода интересным представляется слово *massacre* (*action de massacrer, de tuer des gens sans défense* [Larousse]). Фраза Ф. Олланда – явная аллюзия на Варфоломеевскую ночь, устроенную католиками в ночь на 24 августа 1572 года, которая во французской историографии значится как *massacre de la Saint-Barthélemy*, а русской – Варфоломеевская ночь или резня св. Варфоломея. Перевод следующий:

Первой жертвой геноцида, как и любой **резни**, стали образованные люди, которых в ночь на 24 апреля 1915 года задержали и пытали.

Филипп Бильже, колумнист «Фигаро», отозвался следующим образом о вручении Ордена Почётного легиона наследному принцу Саудовской Аравии, о котором шла речь в данной статье: *Qu'ils ont sous-estimé la fronde* [Figaro, 10/03/2016]?

Фронда, война во Франции 1648-1653 годов, выпавшая на детские годы Людовика XIV, была уникальным историческим явлением, не гражданской войной в традиционном смысле слова, а противостоянием внутри аристократии. В связи с этим в переводе представляется уместным заменить прямое указание Фронды развёрнутым определением, учитывая тот факт, что вручение ордена Почётного легиона вызвало бурю негодования не только в обществе, но и Социалистической партии Ф. Олланда: неужели возможно недооценивать **раскол в правящей элите?**

Метафора, таинственная, загадочная, всегда будет оставаться предметом жарких споров и дискуссий. Сохранение образа останется конечной целью передачи метафоры, а «принцип расходящихся кругов», заключающийся в сохранении образа и допускающий свободу, строго ограниченную семантическим полем предмета метафорического переноса, одним из способов преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии.

Список литературы:

- Аристотель.* Поэтика // Античные теории языка и стиля. М., 1936.
Балли Ш. Французская стилистика / Шарль Балли, пер. с фр. К.А. Долинина. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
Vinay, J-P, Darbelnet, J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier. 1958.

Справочная литература и словари:

- Larousse. Dictionnaires français en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
Longman English Dictionary. <http://www.ldoceonline.com/>
Merriam-Webster : Dictionary and Thesaurus. <http://www.merriam-webster.com/>
Trésor de la langue française informatisé (TLFi) <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Источники:

- BBC NEWS.* The birth and death of apartheid. 17/06/2002.
BBC. East Timor country profile. <http://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-14919009>
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/575204.stm>
L'Express. Sarkozy: Notre démocratie est attaquée, nous devons la défendre sans faiblesse. 07/01/2015.
http://www.lexpress.fr/actualites/1/politique/sarkozy-notre-democratie-est-attaquee-nous-devons-la-defendre-sans-faiblesse_1638378.html
Le Figaro. Cuba : rencontre historique entre le patriarche russe et le Pape. 12/02/2016.
<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/02/12/01016-20160212ARTFIG00449-tete-a-tete-historique-entre-le-patriarche-russe-et-le-pape.php>
Le Figaro. Philippe Bilger : l'honneur perdu de François Hollande. 10/03/2016.
<http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2016/03/10/31001-20160310ARTFIG00144-philippe-bilger-l-honneur-perdu-de-francois-hollande.php>
Le Figaro. Légion d'honneur au prince héritier saoudien : face au tollé, Ayrault se justifie. 07/03/2016.
<http://www.lefigaro.fr/politique/le-scan/couacs/2016/03/07/25005-20160307ARTFIG00136-legion-d-honneur-au-prince-heritier-d-arabie-saoudite-face-au-tolle-ayrault-se-justifie.php>
Hollande F. Discours lors des commémorations du centenaire du génocide arménien. 24/04/2015.
<http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-lors-des-commemorations-du-centenaire-du-genocide-armenien-2/>

La Libération. NSA : espionnage économique, le sale jeu américain. 29/06/2015.
http://www.liberation.fr/planete/2015/06/29/espionnage-economique-le-sale-jeu-americain_1339635

Le Monde. La France dans le monde, entre rayonnement mondial et intégration européenne. 2013.
http://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/histoire-terminale/la-france-dans-le-monde-entre-rayonnement-mondial-et-integration-europeenne_t-hrde99.html

Netanyahu B. Address at the UN General Assembly. 1/10/2015. <http://gadebate.un.org/70/israel>

The New York Times. Arab Spring Countries Find Peace Is Harder Than Revolution. 14/08/2013.
http://www.nytimes.com/2013/08/15/world/middleeast/egypt-bloodshed-may-be-ill-omen-for-broader-region.html?_r=0

L'OBS. L'Etat islamique brûle 8.000 livres rares à Mossoul. 2015.
<http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20150225.OBS3327/irak-l-etat-islamique-brule-8-000-livres-rares-a-mossoul.html>

Le Parisien. Chronologie interactive. Terrorisme : la semaine qui a bouleversé la France. 15/01/2015
<http://atelier.leparisien.fr/sites/Je-Suis-Charlie/interactif/chronologie-interactive-terrorisme-la-semaine-qui-a-bouleverse-la-france>

The Washington Post. 10 quotes that explain the history of the Gaza conflict. 18/07/2014.
<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/07/18/10-quotes-that-explain-the-history-of-the-gaza-conflict/>

Аликина Е.В.
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
г. Пермь (Россия)

Alikina Elena
Perm National Research Polytechnic University
Perm (Russia)

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ СЕТЕВЫЕ КУРСЫ «ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

RUSSIAN OPEN ONLINE COURSES “INTRODUCTION TO ENGINEERING” IN TRANSLATION/INTERPRETING TRAINING

Статья посвящена проблеме интеграции инженерного и лингвистического переводческого образования в условиях политехнического вуза. Выдвигается идея об использовании сетевых курсов на родном языке для эффективного формирования системы экстралингвистических знаний будущих переводчиков. В качестве примера интеграции выступает цикл «Основы инженерного дела», разработанный межфакультетским коллективом преподавателей Пермского национального исследовательского политехнического университета в рамках реализации Программы по поддержке русского языка и образования на русском языке в 2014-2015 годах. Описано содержательное наполнение созданных электронных курсов, представляющих такие дисциплины как физика, теоретическая механика, начертательная геометрия и информатика. Особое внимание уделено принципу междисциплинарности, обеспечивающему целостное представление об основах инженерных наук. Показано, что разработанные курсы способствуют формированию и развитию переводческой эрудиции, предметных тематических знаний, умений предварительной терминологической подготовки к ситуации перевода. Работа по оптимизации курсов позволяет привлечь студентов-переводчиков к таким видам деятельности, как проведение лингвистической экспертизы и редактирование курсов, создание переводных версий презентаций, разработка двуязычных глоссариев и др.

The article is devoted to technical and translational linguistic education integration at a polytechnic university. The idea of using open online courses to effectively shape the system of future translators' extralinguistic skills is advanced. As an illustration of such collaboration the course *Introduction to Engineering* is presented. The course was designed by the interdepartmental teaching personnel of Perm National Research Polytechnic University as part of the Russian language and education promotion programme in 2014-2015. The content of the online courses in such aspects as Physics, Descriptive Geometry and Computer Graphics, Theoretical Mechanics, and Information Technology is presented. Special emphasis is laid on the principle of interdisciplinarity, which allows a more complete overview of the basics of engineering. The author points at the fact that the designed courses are conducive to shaping and developing translator's erudition as well as special knowledge area and skills, necessary for preliminary preparation for the situation of interpreting. The courses optimization enables to involve students into such activities as linguistic expertise and course editing, creating translated versions of presentations and bilingual glossaries, etc.

Ключевые слова: обучение переводчиков, переводческая эрудиция, профессиональная языковая личность, электронные сетевые курсы.

Key words: translator/interpreter training, translator's erudition, professional linguistic identity, open online courses.

Проведение в рамках перекрёстного года России и Италии в области образования международного научного форума «Русский язык в мировом контексте и международных организациях», фокусируемого на актуальных проблемах перевода, не может не затронуть имя выдающегося итальянского учёного, писателя, переводчика У. Эко. Научное наследие У. Эко в области теории перевода трудно переоценить. Российская переводческая мысль тесно переплетается с его идеями, которым ещё предстоит найти своё воплощение в переводческой теории и практике. В своих опытах о переводе учёный задаётся вопросом, волнующим многие поколения переводчиков: *что значит переводить?* И предлагает следующий ответ: «сказать то же самое на другом языке» [Эко, 2006, с. 7]. Однако проблема заключается в том, *как это сделать?* Является ли этот процесс особого рода «переговорами» между двумя текстами, двумя культурами, автором и переводчиком, переводчиком и предполагаемым читателем? Какую роль в этом процессе играют личностные качества переводчика, например, его профессиональная эрудиция? Чем ограничена переводческая эрудиция и как она обогащается?

Представляется, что многие современные теоретики перевода продолжают поиски ответов на эти вопросы. Что касается проблематики нашего исследования, нас интересуют, прежде всего, профессиональные качества языковой личности переводчика. Целью данной статьи является описание процесса подготовки профессиональных переводчиков в стенах политехнического вуза, процесса, осуществляемого путём интеграции лингвистических, когнитивных, коммуникативных и технологических задач.

Оговоримся, что в наших предыдущих публикациях мы ввели разграничение понятий «языковая личность переводчика» и «метаязыковая личность переводчика» [Аликина, 2014]. Если первая трактуется как профессиональная языковая личность, проявляющая вне ситуации перевода, то вторая, метаязыковая личность переводчика, понимается как профессиональная языковая личность межкультурного и межъязыкового посредника в конкретной ситуации перевода. В терминологии Е.Ю. Куницыной это дискурсивная личность, которая сменяется каждый раз, когда переводчик переходит из одной области перевода в другую [Куницына, 2010]. Подобную аналогию можно провести в отношении актёра как перевоплощающейся в ходе театральной игры языковой личности.

Согласно людической теории перевода, разработанной Е.Ю. Куницыной, перевод представляет собой игру, ключевым игроком в которой выступает переводчик. Данная игра осуществляется во времени и пространстве на границе двух языков, двух культур и определяется наличием когнитивного зазора [Куницына, 2010]. Заполнение данного зазора становится возможным благодаря таким когнитивным качествам языковой личности

переводчика, как эрудиция и интуиция. В рамках данной статьи остановимся на первом компоненте.

Необходимо начать с того, что отличительными чертами личности профессионального переводчика являются высокий уровень общей культуры, широкий круг профессиональных интересов и развитая эрудиция. Переводческая деятельность связана с погружением в различные пласты тематических знаний, при этом сам переводчик не является специалистом в каждой конкретной сфере. «Переводчик, – по выражению И.С. Алексеевой, – это уникальный накопитель сведений о разных областях человеческих знаний и человеческой деятельности, причем для него одинаково важно знать суть процесса или явления, и то, как всё это называется на родном и – соответственно – иностранном языках... Кроме постоянной установки на расширение эрудиции, переводчику приходится быть готовым к срочному освоению новой, незнакомой области» [Алексеева, 2001, с. 22].

По словам французского исследователя Д. Жиля, осведомлённость переводчика имеет для процесса понимания такое же важное значение, как и знания языков [Gile, 1990]. По мнению Б. Кремер, для передачи смысла сообщения переводчику необходимо разделять культурный, семантический, языковой и интеллектуальный фон всех участников коммуникативной ситуации [Kremer, 2005]. Ж. Чой дополняет, что достаточная осведомлённость переводчика о теме перевода является фундаментальным, однако часто недооценённым аспектом профессии. Автор отмечает, что развитая мотивация к пополнению тематических знаний дополняется обширной общей культурой переводчика, благодаря которой облегчается процесс подготовки к переводу [Choi, 2005]. В работах разных исследователей рассматриваемый комплекс знаний именуется «когнитивным багажом» (Д. Селескович), «прединформационным запасом» (Л.К. Латышев) «предпосылочной базой» (Н.Н. Гавриленко).

По мнению Н.В. Овсянниковой, расширение кругозора является «не просто желательным, а профессионально необходимым, поскольку людям этого рода деятельности следует знать и уметь использовать информацию, содержащуюся, как минимум, в двух картинах мира» [Овсянникова, 2004, с. 169]. Г.Э. Мирам определяет широту кругозора и энциклопедические знания как приобретённые качества переводчика [Мирам, 2005, с. 262]. С.В. Тюленев относит умение переводчика расширять лингвокультурологическую информированность к «необходимой стартовой компетенции» [Тюленев, 2004, с. 306]. Е.Р. Поршнева среди требований к профессиональному переводчику называет высокий уровень общей культуры и достаточные сведения в области перевода [Поршнева, 2004]. С.А. Королькова говорит о более конкретном предназначении эрудиции: «слияние

профессиональных навыков и умений, специальных знаний и общей эрудиции позволяет обеспечивать идиоматический уровень перевода» [Королькова, 2012, с. 81].

Проблема изучения специфики переводческой эрудиции легла в основу диссертационного исследования Ю.О. Швецово́й «Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу», защищённого под нашим руководством в 2012 г. [Швецова, 2012] Понятие системы экстралингвистических знаний переводчика трактуется автором как динамическое единство разнуровневых предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, лежащих вне структуры языка и включающих знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации и её участниках, а также другие знания об окружающем мире. В отличие от фоновых знаний, экстралингвистические знания переводчика могут не совпадать, совпадать частично или полностью со знанием других участников коммуникации. Способность применять индивидуальный комплекс структурированных экстралингвистических знаний в ситуациях профессиональной переводческой деятельности и определяет суть понятия «переводческая эрудиция» [Швецова, 2012].

Осуществляя с 1993 года профессиональную подготовку переводчиков в условиях политехнического вуза, преподаватели кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ стремятся ориентировать тематическое содержание обучения на лингвистическое сопровождение и переводческое обеспечение приоритетных направлений развития университета, среди которых авиационное двигателестроение и газотурбинные технологии, добыча и переработка нефти, газа и полезных ископаемых, наноиндустрия, урбанистика. Достижение поставленных задач становится возможным не только при условии тесного сотрудничества с техническими кафедрами вуза, но и при рациональной интеграции лингвистического и политехнического образования как на родном (русском) для студентов-переводчиков языке, так и в билингвальной среде, что, безусловно, требует формирования и развития определённой системы экстралингвистических знаний.

В связи с этим нами была выдвинута идея об использовании русскоязычных сетевых курсов по основам технических наук. Удачным воплощением данной идеи мы посчитали цикл «Основы инженерного дела», разработанный межфакультетским коллективом преподавателей ПНИПУ с целью продвижения и популяризации русскоязычного инженерного образования.

Поясним, что с 2013 года ПНИПУ совместно с другими 20 ведущими вузами России участвует в реализации Программы по поддержке русского языка и образования на русском языке (<http://www.pushkin.institute/program/>), учреждённой Советом по русскому языку

при Правительстве РФ и Министерством образования и науки РФ. Помимо комплекса культурно-просветительских мероприятий Программа направлена на создание глобального образовательного пространства, открытого и доступного в любой точке мира. В качестве средства реализации выступает Интернет-портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/>), разработанный на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и предназначенный для дистанционного обучения русскому языку, в т.ч. как иностранному, и обучения на русском языке.

В рамках Программы авторским коллективом, руководителем которого выступал автор настоящей статьи, были разработаны открытые электронные курсы из цикла «Основы инженерного дела». Актуальность данного тематического цикла несомненна. Как отмечает один из разработчиков курса Т.А. Верещагина, в России существует немало проблем, связанных с инженерным образованием, которое в условиях инновационной экономики нуждается в активной популяризации [Верещагина, 2015].

В силу того, что фундаментом инженерного образования являются дисциплины, преподаваемые в любом техническом вузе на первом году обучения, было принято решение включить в цикл четыре курса, а именно физику, теоретическую механику, начертательную геометрию и информатику. Контент каждого курса имеет модульную структуру и состоит из видеолекций, мультимедийных презентаций, стенограмм лекций, интерактивных тестовых заданий, контрольных работ и списка рекомендованной литературы.

Содержательно цикл построен на основе принципа междисциплинарности, благодаря которому осуществляется тематическая связь между курсами и создается целостное представление об инженерных науках. Отметим, что на постнеклассическом этапе развития современной науки именно междисциплинарность рассматривается как методологический канон исследовательской практики, который обеспечивает реальную внутринаучную рефлексивность и методологический диалог [Снопкова, 2015]. В качестве примера приведём вступительную речь к курсу начертательной геометрии: *«Пространственное мышление, необходимое в любой инженерной практике, развивают дисциплины графического цикла, “грамматикой” которых является начертательная геометрия. Она рассматривает методы отображения на плоскости создаваемых инженерами механизмов и устройств. Расчёты этих механизмов осуществляются методами теоретической механики, исследующей взаимодействие физических процессов в природе и технике. Математические модели данных процессов выстраиваются благодаря использованию информатики»* (<http://pushkinedu.pstu.ru/course/about.php?id=4>).

Несмотря на то, что целевой аудиторией разработанного цикла выступают учащиеся старших классов, первокурсники, иностранные студенты, обучающиеся или планирующие

обучение по инженерным направлениям подготовки, мы полагаем, что курсы имеют богатый образовательный потенциал для студентов-лингвистов, особенно для тех, кто постигает основы переводческого мастерства в политехнических вузах. Раскроем основные направления интеграции цикла «Основы инженерного дела» в программу обучения переводчиков.

Во-первых, студентам-переводчикам предлагается в качестве слушателей пройти обучение по курсам. Они смотрят видеолекции, изучают мультимедийные презентации, выполняют контрольные задания и тесты. Предусмотрено также заочное консультирование с преподавателями изучаемых дисциплин. Всё это способствует накоплению предметных тематических знаний и, как следствие, формированию и развитию переводческой эрудиции.

Во-вторых, видеолекции используются как дидактический материал для формирования умений предварительной терминологической подготовки к ситуации перевода, поскольку лекторы, разработчики курсов, приглашаются на аудиторные занятия по переводу, в рамках которых организуются деловые игры, предусматривающие устный последовательный перевод «живых» лекций на пройденную в режиме офлайн тему. Часть студентов выступает в качестве переводчиков лекций, другая участвует в коллоквиуме со специалистом, задавая ему разнообразные вопросы. Как правило, перевод лекций подлежит видеофиксации, что позволяет проводить анализ переводческих ошибок и находок, в том числе связанных с предварительной подготовкой к переводу и поведенческими характеристиками.

Наконец, в процессе оптимизации курсов предусмотрена работа по организации переводческой практики студентов путем выполнения таких видов деятельности, как проведение лингвистической экспертизы и редактирование курсов (как в печатном, так и звуковом форматах), создание локализованных версий слайдовых презентаций, письменный перевод рекламных материалов, разработка многоязычных лексиконов-гlossариев, интеллектуальных карт ключевых понятий и др.

Работа по внедрению указанных выше вариантов интеграции осуществляется на основе разработанной совместно с Ю.О. Швецовой [Аликина, Швецова, 2014] лингвометодической технологии формирования системы экстралингвистических знаний будущих переводчиков, которая подтвердила свою эффективность в виде положительной динамики в развитии индивидуальной системы экстралингвистических знаний будущих переводчиков. Было, в частности, установлено, что для реципиента-потребителя переводческих услуг качества устного перевода определяется не точностью употребления терминологии или безупречной формой изложения, а общим представлением переводчика о проблеме, то есть широтой его эрудиции.

Возвращаясь к работам У. Эко, о значимости которых для современной теории перевода мы писали выше, приведём ещё одну интересную мысль учёного о том, что перевод представляет собою «переход не только из одного языка в другой, но и из одной культуры в другую, из одной «энциклопедии» в другую» [Эко, 2006, с. 193]. Лишь в этом случае переводчик выполняет, на наш взгляд, свою гуманитарную миссию и по праву отождествляется с профессиональной языковой личностью, характеризующая элитарностью, мультилингвальностью, поликультурностью, социоцентричностью, толерантностью, устойчивостью установок и оценок, развитостью и открытостью системы экстралингвистических знаний.

Список литературы:

- Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. СПб., 2001. 287 с.
- Аликина Е.В.* Переводчик как метаязыковая личность / Е.В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-1 (34). С. 15-18.
- Аликина Е.В.* Эрудиция устного переводчика в системе синергетического взаимодействия профессиональных переводческих компетенций / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова // Введение в синергетику перевода: монография / под. общ ред. Л.В. Кушниковой. Пермь, 2014. С. 238-248.
- Верещагина Т.А.* Геометро-графическая подготовка – новый маршрут обучения / Т.А. Верещагина // Инновации в образовании. 2015. № 10. С. 24-33.
- Королькова С.А.* Эрудиция переводчика: как её совершенствовать в процессе обучения / С.А. Королькова // Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслятологии): сб. ст. Вып. 5. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. С. 80-87.
- Куницына Е.Ю.* Людическая модель перевода: переводчик как ego играющее eo ipso ego рискующее / Е.Ю. Куницына // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. СПб., 2010. № 6. С. 67-72.
- Мирам Г.Э.* Практический перевод. Заметки к лекциям / Г.Э. Мирам. Киев: Ника-Центр, 2005. 184 с.
- Овсянникова Н.В.* Картина мира и обучение устному переводу / Н.В. Овсянникова // Социокультурные проблемы перевода: сбор. науч. трудов. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. № 6. С. 163-169.
- Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Р. Поршнева. Казань, 2004. 42 с.
- Снопкова Е.И.* Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова // Интеграция образования. 2015. №1 (78) С. 111-117.
- Тюленев С.В.* Теория перевода: учебное пособие / С.В. Тюленев. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
- Швецова Ю.О.* Методика формирования системы экстралингвистических знаний при обучении студентов вуза устному переводу: дис. ... канд. пед. наук / Ю.О. Швецова. Пермь, 2012. 228 с.
- Эко У.* Сказать почти то же самое / У. Эко; пер. с ит. А. Ковалю. СПб. 2006. 572 с.
- Choi, J.* Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Электрон. ресурс] / J. Choi. 2005. – Режим доступа: <http://id.erudit.org/iderudit/019862ar>
- Gile, D.* L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas / D. Gile // The Interpreters' Newsletter. 1990. № 3. P. 66-71.
- Kremer, B.* Réflexions d'un praticien sur une étape de la formation des interprètes de conférence: approche méthodologique et pédagogique / B. Kremer // Meta. 2005. Vol. 50 (2). P. 785-794.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ УЧЕБНИК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

INTERCULTURAL TEXT BOOK FOR TRAINING INTERPRETERS

Анализируя состояние системы подготовки переводчиков, автор приходит к выводу, что данная система не удовлетворяет изменившимся требованиям к профессии переводчика на современном этапе и предлагает систему разработки межкультурного учебника по русскому языку как иностранному для подготовки переводчиков.

The article deals with the problems of training interpreters. Analysing the state of training interpreters the author comes to the conclusion that this system do not satisfy the modern demands of interpreters profession and offers a system for developing of a intercultural text book in Russian as a foreign language for training interpreters.

Ключевые слова: текстовая деятельность переводчика, культуuroобразующая концепция образования, культура через язык и язык через культуру, диалог культур, базовая культура личности, система межкультурного образования переводчиков.

Key words: problems of training interpreters, modern demands of interpreters profession, system for developing of a intercultural text book for training interpreters.

С образованием новой Европы в конце XX века, расширением международных связей, усиленным изучением иностранных языков (по требованию Совета Европы каждый европеец должен владеть как минимум двумя иностранными языками) и ложным пониманием того факта, что для процесса перевода достаточно только знаний языка, в обществе несколько снизилась значимость профессии переводчика.

В связи с данным фактом хотелось бы отметить следующее.

Во-первых: профессиональный переводчик является, как посредником политической, экономической и социальной информации в контактируемых языках, так и посредником контактирующих культур, т.к. *Translatio* означает не только перевод (*Übersetzen*) определённой информации с одного языка на другой, но и перенос (*Über-Setzen*) одной культуры, использующей определённую лингвистическую систему, в другую культуру. И поскольку языковое поведение личности всегда обусловлено культурными особенностями данной страны (*язык* в широком смысле – *аспект культуры*), переводчик всегда имеет дело с *межкультурным общением*, и его деятельность (*Translatio*) связана с «переносом» как языка (в узком смысле), так и культуры.

Во-вторых: неоспоримым фактом (и это доказывают проведённые опросы) текстовая деятельность переводчика в настоящее время претерпела большие изменения и включает аспекты, которые раньше не входили в его компетенцию, и значительно расширяющие его профессиональную компетенцию:

- самостоятельное производство текстов: не только протоколов или корреспонденции, но и технических и газетных (путеводителей, PR-текстов и т.п.);
- оценка, комментирование, резюме текстов;
- разработка компьютерных версий текстов;
- редактирование текстов, в том числе, для их последующей машинной обработки;
- обработка текстов «машинного перевода»;
- консультирование не только по вопросам языка, но и по межкультурным вопросам;
- layout текстов и т.д. [Kautz, 2002, p. 18].

И наконец, в-третьих: в 90-х годах прошлого столетия значительно изменилась и сама система обучения иностранному языку, потребовавшая изменений и в подготовке переводчиков в языковом вузе.

Основные положения этой системы сводятся к следующему.

1. В связи с культуuroобразующей концепцией обучения иностранным языкам в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции как конечной цели обучения, в качестве которой выступает сейчас не только и не столько коммуникативная, сколько *межкультурная компетенция*. Поэтому конечной целью подготовки переводчика на современном этапе является *формирование межкультурной компетенции*, развивающей у него новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков, а также служащей улучшению понимания между представителями контактирующих культур.

Овладение межкультурной компетенцией осуществляется при этом на различных **уровнях**:

- **когнитивном** – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах;
- **аффективном** – владение умением встать на позицию партнёра по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;
- **коммуникативно-поведенческом** – владение умениями осуществлять конкретные

действия в межкультурной ситуации.

2. Развитие межкультурной компетенции будущего переводчика осуществляется в процессе его *межкультурного образования* в ходе осуществления рецептивной (язык А) и продуктивной (язык Б) *текстовой деятельности* обучающихся в условиях конкретной межкультурной ситуации [о текстовой деятельности см. подробнее Бердичевский, 1989]. В качестве *компонентов содержания* межкультурное образование в отличие от обучения включает различные факты культуры: языковой, прагматический, исторический, эстетический, этический, стереотипный, рефлексивный, реализующиеся в процессе текстовой деятельности переводчика, как на родном, так и на иностранном языке.

При общении носителей различных культур, которых можно назвать *межкультурными личностями* [ср. понятие «диалоговый человек» у Ажежа, 2003 или понятие «языковая личность» у Караулова, 2003], каждый из них вносит в ситуацию общения свой коммуникативный (культурный стиль)¹: своё видение и понимание окружающей действительности, включающее знание о стране собеседника (география, политическая ситуация и т.д.), а также знания о своей собственной стране, которые придают ситуации социальный смысл и имеют решающее значение для взаимопонимания.

В связи с этим хотелось бы подчеркнуть опасность «страноведенизации» процесса межкультурного образования: простого расширения коммуникативной компетенции за счёт элементов страноведения, которое приведёт к вытеснению из учебного процесса индивидуального восприятия чужого. Дело в том, что **страноведение представляет типичное** в общем явлении (культуре), а **межкультурное образование выделяет индивидуальность** другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры. В контакте с незнакомым, «чужим» выделяется именно индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране и культуре. Межкультурный диалог, как средство и цель обучения, направлен не на кажущееся объективным выяснение различающихся культурных фонов общающихся, а на *обмен личным опытом* в условиях этих культурных фонов, благодаря чему и достигается взаимопонимание.

Овладение межкультурной компетенцией невозможно без восприятия «чужого» взгляда на себя [Рот, Коптельцева, 2006], и сенсбилизация к особенностям родной культуры является важнейшим этапом на пути к межкультурной компетенции.

Поэтому можно выделить два основных этапа на пути к межкультурной компетенции:

¹ Под коммуникативным (культурным) стилем понимается коммуникативные системы, включающие вербальные, невербальные, паравербальные и экстравербальные компоненты, обусловленные данной конкретной культурой.

1. Осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awareness);
2. Осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awareness).

Таким образом, межкультурное образование изменяет роль родного языка и родной культуры в учебном процессе: они становятся неотъемлемыми аспектами межкультурной коммуникации, оптимизирующими весь процесс изучения иностранного языка.

3. Переход к *межкультурному образованию* требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные её компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке средств - учебников русского языка нового поколения.

При разработке национального варианта межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования можно было бы исходить из следующих положений.

Как было подчёркнуто выше, иностранный язык является неотъемлемым компонентом культуры, её аккумулятором, носителем и выразителем. Поэтому основной путь усвоения языка на современном этапе может быть отображён в формуле, которую предложил Е.И. Пассов: **культура через язык и язык через культуру**, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной (русской) и родной.

Для разработки межкультурного учебника необходимо создание такой модели культуры страны, которая выступала бы в качестве аналога действительности, дающего возможность познать менталитет народа данной страны и быть, таким образом, репрезентантом и ретранслятором данной конкретной культуры.

Поскольку всю культуру страны изучаемого ИЯ в полном объёме в процессе иноязычного образования усвоить невозможно, разрабатываемая модель должна в функциональном плане замещать реальную систему культуры.

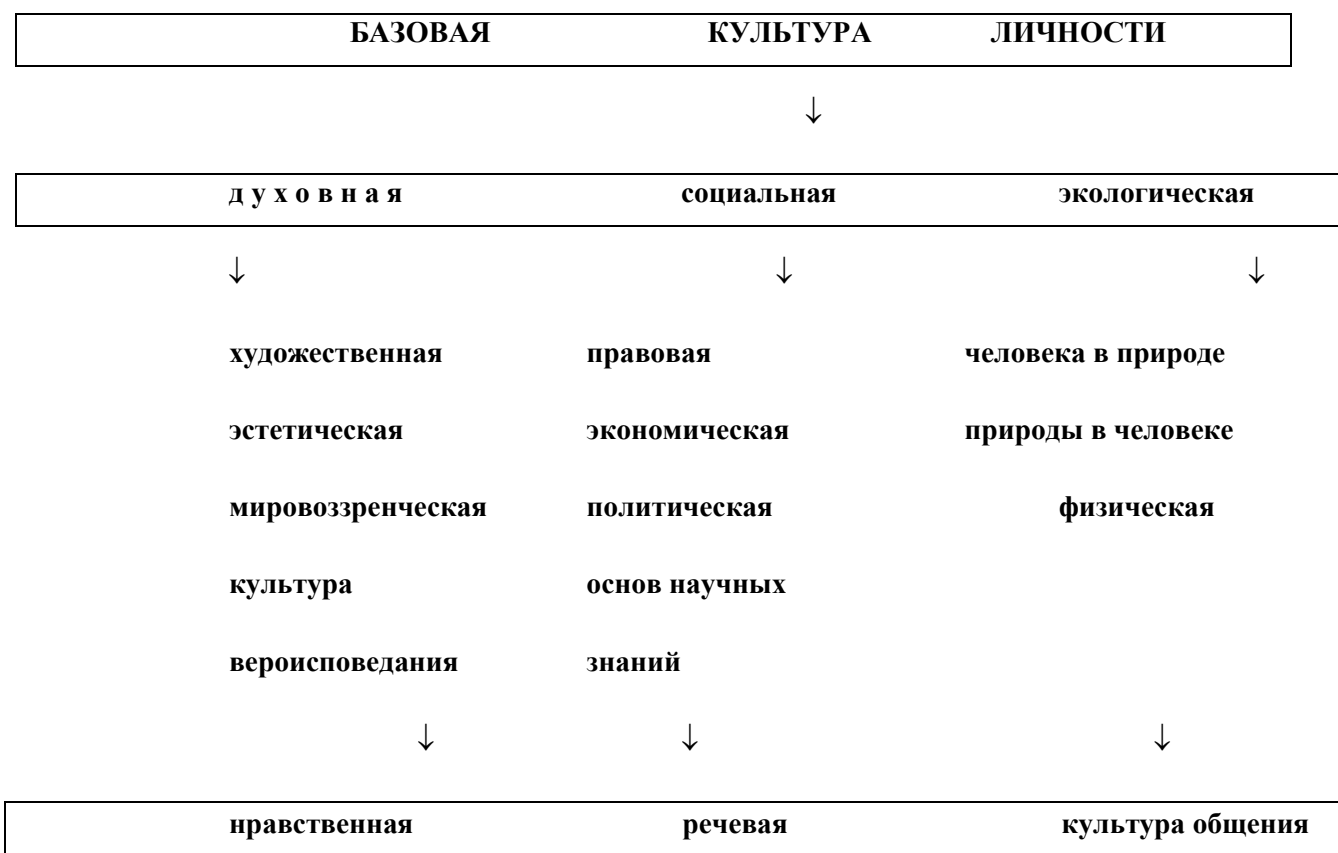
3. При отборе *содержания образования* по данной концепции можно было бы исходить из уникальной возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в её **диалогичности**, ибо культура «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей... и в этом общении культур происходит общение индивидов» (Библер, 1993, с. 24-25).

Другими словами: общение индивидов всегда происходит **в диалоге/общении культур.**

Осуществить такой диалог различных культур можно через произведения этих культур, присвоенные их представителями и составляющие **базовую культуру личности**, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» (Газман, 1989, с. 5).

Именно базовая культура личности как комплекс знаний, умений, качеств, привычек, ценностных ориентаций и позволяет человеку жить в гармонии как с общечеловеческой и национальной культурой, так и с культурой других народов.

Базовая культура личности, представлена в её компонентах, включающих: духовную культуру, объединяющую художественную, эстетическую, мировоззренческую культуры и культуру вероисповедания; социальную культуру, объединяющую правовую, экономическую, политическую культуры и культуру основ научных знаний; экологическую (культура человека в природе, культура природы в человеке, физическая культура). И через все эти аспекты культуры «проходят» нравственная, коммуникативная и речевая культуры, являясь их неотъемлемыми частями:



5. Произведения каждого из указанных компонентов базовой культуры личности представляют собой тексты различных видов как вербального, так и невербального плана.

Вербальные тексты представлены различными речевыми жанрами, отражающими содержание данной культуры (публицистические, официально-деловые, научные, разговорные, художественные), произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения и т.д. и воспроизводящими мысли основных собеседников диалога культур. Усваивая произведение (текст) данной культуры как «кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения» [Библер, 1993], личность овладевает и формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиалог, через свою базовую культуру данную культуру со своей, формируя, таким образом, у себя межкультурную компетенцию.

Очень удачно в связи с этим, на наш взгляд, сформулировала сущность деятельности переводчика, отличающего его от всех других профессий, связанных с языком, J. Holz-Mänttärri: *переводчики – это специалисты по текстовой деятельности, которые на основе полученной письменной и устной информации производят тексты, с помощью которых другие общаются (свободный перевод с немецкого мой. – А.Б.)* [см. Holz-Mänttärri, 1988, p. 155].

Поэтому переводчики говорят или пишут как бы не на «своём» языке (как родном, так и иностранном), а на языке тех, кто общается между собой.

Базовая культура личности могла бы послужить основой для отбора текстов при разработке содержания подготовки переводчиков.

6. Процесс усвоения содержания межкультурного образования осуществляется с помощью определённых **умений** межкультурной личности, включающие такие умения, как: интерпретация текстов и фактов иноязычной культуры; соотнесение их с собственной культурой; умение объяснить возникающее непонимание отдельных фактов и событий иноязычной действительности; критическая оценка событий своей собственной и иноязычной культуры на основе приобретённых знаний о них и т.д. [Вугам].

Основываясь на данной концепции, можно конкретизировать умения, которые должны быть сформированы у будущих переводчиков для осуществления межкультурного общения [Bachman]:

1. Умение в восприятии фактов культуры, включающее умения в:
 - отборе фактов культуры,
 - их активной интерпретации,
 - оценке,
 - сравнении с фактами своей культуры.
2. Умение в раскрытии значений понятий и действий в межкультурной ситуации.
3. Умение в сравнении культур, включающее умения:

- определения и объяснения собственных действий,
 - поиска адекватной отправной точки для сравнения,
 - (языковой) дифференциации.
4. Умение активно действовать в межкультурной ситуации, включающее умение в реализации своего коммуникативного намерения: Это умение формируется в процессе проигрывания межкультурных ситуаций, в ходе которого обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур. В результате формирования данного умения происходит изменение системы «контекстуализации» (Helmolt, Müller) личности, т.е. изменение культурного фона при получении определённых коммуникативных сигналов от собеседника – представителя другой культуры, что и ведёт к межкультурной компетенции личности. При этом формируются качества, привычки, способы деятельности личности и в конечном итоге – достигается взаимопонимание – цель любого диалога культур.

7. Таким образом, систему межкультурного образования при подготовке переводчиков можно представить следующим образом:

- **Цель** межкультурного образования: подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т.е. **формирование межкультурной компетенции**² личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога.
- **Содержание** межкультурного образования: факты **культуры** страны изучаемого языка в сравнении с родной.
- **Единицы образования**: релевантные для межкультурного контакта **тексты-дискурсы** – «связные тексты в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами» [Арутюнова, 2000, 136-137]. Для дискурсивных высказываний главным является «кто», «кому», «как», «о чём» и «с какой целью» сказал, т.е. дискурс – это, прежде всего, **диалог + контекст** этого диалога. В системе «культура» таким контекстом является традиция и экстракультурная реальность – социальные, бытовые, временные условия функционирования текста.

Представляя собой речь, погружённую в жизнь, тексты-дискурсы. являются пусковыми механизмами межкультурной коммуникации.

² «...комплекса знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации **адекватно оценивать** коммуникативную ситуацию, эффективно **использовать вербальные и невербальные средства**, воплощать в практику **коммуникативные намерения** и проверять результаты коммуникации с помощью **обратной связи**» [Садохин, 2005, с. 299].

- **Средства** образования: национальные варианты межкультурных учебников и мультимедийных средств (учебных комплексов), разработанные представителями контактирующих культур

В зависимости от цели курсов русского языка учебники и учебные пособия по межкультурному образованию могут быть различных типов, которые условно можно назвать следующим образом:

1. Учебник базовой культуры личности страны изучаемого языка

Цель: подготовка к общению с иноязычной культурой.

Принцип: информация о фактах культуры страны изучаемого языка на контрастивной основе. Данный подход направлен на введение в культуру, приобретение фоновых знаний об иноязычной культуре в сравнении с собственной.

На основе данного подхода разработаны пособия:

- Anatoli Berditchevski. «**ШАГИ-2**». Verlag Nentwich-Lattner, Eisenstadt, 2000.
- А. Бердичевский «**Россия в диалоге культур**». Palmarium Academic Publishing, Saarbrücken, 2014.

2. Учебник интерактивной тренировки

Цель: подготовка к контакту с иноязычной культурой, осознание различий в контактируемых культурах

Принцип: диалог между представителями различных культур, в ходе которого они осознают различия в контактируемых культурах и влияние этих различий на взаимопонимание в процессе общения: формирование ценностных ориентаций личности

На основе данного подхода разработаны пособия:

- А. Бердичевский, Х. Лоос. «**Россия и Австрия в диалогах**». М.: Флинта-Наука, Е. Weber Verlag Eisenstadt, 2004.
- Anatoli Berditchevski, Elena Doshlygina, Olga Randolph. «**Россия и Америка в диалогах**». Kendall Hunt publishing company, Westmark Drive, 2011.
- Anatoli Berditchevski. «**Вдвоём всё-таки лучше!**» Рабочие листы для курсов тандема. Е. WEBER Verlag, Eisenstadt, 2006.
- А.Л. Бердичевский. «**Вдвоём всё-таки лучше!**» Учебные материалы общеевропейский уровень С1. М.: НИЦ «Еврошкола», 2009.

3. Учебник межкультурной адаптации – «культурный ассимилятор»

Данный подход основан на концепции о том, что недоразумения в процессе межкультурного общения возникают скорее не в результате различий в контактируемых культурах, а скорее в результате их ошибочной интерпретации представителями контактирующих культур.

Принцип: работа над ситуациями межкультурного общения, в процессе которых возникают конфликты – формирование качеств, привычек, способов деятельности личности

На основе данного подхода разработаны:

- Anatoli Berditchevski. ЛЕСТНИЦА (TREPPE). E. WEBER Verlag, Eisenstadt, 2007.
- Anatoli Berditchevski. ЛЕСТНИЦА (STEPS). HAAGA-HELIA, Helsinki, 2007.
- А. Бердичевский, Э. Архангельская, Л. Игнатьева, Р. Курпнице. **«Почему это произошло?»**. Videокурс по межкультурному общению для бизнесменов, имеющих деловых партнёров в России. Под общей редакцией А. Бердичевского. RETORIKA A, Riga, 2008.

Список литературы:

- Ажеж К.* Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М., 2003.
- Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Языкознание. М., 2000.
- Бердичевский А.Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989.
- Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М.: «Русский язык-Курсы», 2011.
- Бердичевский А.Л., Голубева А.В.* Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: «Златоуст», 2015.
- Библер В.С.* Диалог культур и школа XXI века. В кн.: Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: "АЛЕФ", 1993.
- Газман О.С.* Базовая культура и самоопределение личности. В кн.: Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. М., 1989.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. УРСС, М., 2003.
- Латышев Л.К., Провоторов В.И.* Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
- Пассов Е.И.* Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк, 2005.
- Рот Ю., Коптельцева Г.* Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. М.: ЮНИТИ 2006.
- Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005.
- Bachmann, S. u.a.* SICHTWECHSEL, №№ 1,2,3: Allgemeine Einführung. Ernst Klett Verlag, München 1997.
- Byram, M.* Describing intercultural communication and the intercultural speaker. Language and Culture Awareness in Language Learning / Teaching for the Development of Learner Autonomy. European Centre for Modern Languages, Report, Workshop, № 3/97.
- Holz-Mänttäri, J.* (Hg.): Translationstheorie – Grundlagen und Standorte. Tampere, 1988.
- Kautz, Ulrich.* Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. Goethe-Institut, München, 2002.

Богоявленская Е.Д.

Ассоциация гидов-переводчиков России,
Ассоциация преподавателей ЯЯ РФ и стран СНГ,
Европейская Ассоциация преподавателей ЯЯ
г. Москва (Россия)

Bogoyavlenskaya Elena

Association of guide-interpreters of RF and CIS countries, EAJE
Moscow (Russia)

УСТНЫЙ И ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ И ШКОЛАХ РОССИИ

INTERPRETATION AND TRANSLATION IN THE JAPANESE LANGUAGE TEACHING IN UNIVERSITIES AND SCHOOLS OF RUSSIA

Согласно анкетированию на 2014 г. ЯЯ изучают в 31 государственном вузе и на 36 факультетах, а также в 7 негосударственных (частных) вузах России. В Москве его преподают в 7 государственных вузах на 12 факультетах и в 4 частных вузах. Количество студентов, одновременно изучавших ЯЯ к 2014 г., во всех вузах – разное: от 30-40 чел. – в РГГУ, до 350 – в Дальневосточном федеральном университете.

Проблема устного и письменного перевода в системе преподавания ЯЯ во всех вузах до сих пор решается «местными» усилиями. Комплексных и универсальных учебников и пособий, охватывающих теорию и практику перевода с РЯ на ЯЯ и с ЯЯ на РЯ, а также методологию преподавания по специальности «перевод и переводоведение» пока нет. Здесь кратко представляется первая пробная авторская работа (объемом 10 а. л.) под названием: Японский язык – очерки о переводе: История переводоведения. Теория и практика перевода. Методика преподавания. (Из личного опыта переводчика и практики преподавателя японского языка).

According to the Survey of 2014 the Japanese language is studied at 31 state/public schools and 36 departments/faculties and 7 private universities of Russia. As for Moscow, 7 public/state universities in 12 faculties and 4 private universities are teaching Japanese. The number of students, simultaneously studying Japanese by 2014, is different. It means from 30-40 students – at Russian State University for Humanities and up to 350 students – at Far East Federal University.

The problem of interpretation and translation in the teaching Japanese at all universities is still solved by “local” efforts. There are no universal and comprehensive textbooks, covering the theory and practice of translation from Russian to Japanese and from Japanese to Russian as well as the methodology of teaching the specialty of “translation and translatology”. Here is my brief Studies as an Author's work called: Japanese language – essay – studies about translation. History of translation and interpretation. Theory and practice of translation. Methodology to teach. (*According personal experience of the interpreter and practices of Japanese language's teacher*).

Ключевые слова: анкетирование, японский язык в вузах России, устный/письменный перевод, ЯЯ-очерки о переводе, авторский опыт.

Key words: survey, Japanese at Russian universities, translation/interpretation, Japanese: essay studies for translation, the author's experience.

Систему преподавания ЯЯ в учебных заведениях России можно вкратце охарактеризовать по данным анкетирования вузов, проведённого в 2014 г. Ассоциацией преподавателей ЯЯ РФ. Обнародованы они были председателем указанной Ассоциации на научно-методической конференции в марте 2015 г. Нечаевой Людмилой Тимофеевной, доктором педагогических наук. Согласно этому анкетированию ЯЯ изучают в 31 государственном вузе и на 36 факультетах, а также в 7 негосударственных (частных) вузах [Нечаева, 2015, с. 103-109].

Как и в советское время, по-прежнему, главным центром преподавания ЯЯ является Москва. В Москве его преподают в 7 государственных вузах на 12 факультетах и в 4 частных вузах [там же, с. 103]. Ведущим в этом плане является ИСАА при МГУ. Но по разным программам ЯЯ преподают также на географическом факультете и на факультете глобальных процессов. В московском Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) – на трёх факультетах: в Институте лингвистики, в Институте восточных культур и античности, на факультете политологии. На двух факультетах обучают ЯЯ в Высшей школе экономики (ВШЭ) и в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ, бывшем Институте иностранных языков им. Мориса Тореза) [там же, с. 104]. Значительную роль в преподавании ЯЯ играл в советское время МГИМО МИД СССР. И ныне в его стенах продолжается обучение ЯЯ, причём со специализацией на разных факультетах.

В Санкт-Петербурге японский центр возник на восточном факультете университета ещё в середине XIX века, а сейчас ЯЯ преподаётся уже на нескольких факультетах. Ведётся обучение ЯЯ ещё в трёх государственных вузах и в нескольких частных учебных заведениях.

Если в СССР в Сибири и на Дальнем Востоке были только географические точки преподавания ЯЯ в Дальневосточном университете Владивостока, в Новосибирске и Иркутске, то в настоящее время ЯЯ стали преподавать в 5 вузах Новосибирска, в двух – Иркутска, появились отделения ЯЯ в вузах Красноярска, Улан-Удэ, Якутска, Хабаровска, Южно-Сахалинска, Петропавловска-Камчатского. Появилось также новое учебное учреждение во Владивостоке – Дальневосточный Федеральный университет. Расширилась география распространения преподавания ЯЯ на запад от Сибири и на юг от Москвы. На Урале активно изучают ЯЯ в Екатеринбурге в Уральском федеральном университете им. Б.Н. Ельцина и в Челябинском госуниверситете.

Открылись отделения ЯЯ в Рязани в Госуниверситете им. С.А. Есенина, в Лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова Нижнего Новгорода, в Казанском Федеральном университете, а также в вузах Самары, Астрахани, Ростова-на-Дону, Краснодара [там же, с.104-105].

Количество студентов, одновременно изучавших ЯЯ к 2014 г., во всех вузах – разное: от 30-40 чел. – в РГГУ, до 350 – в Дальневосточном Федеральном Университете [там же, с. 106]

Из более чем тридцати специальностей, по которым обучают ЯЯ, в описываемых здесь учебных заведениях специальность «перевод и переводоведение» занимает устойчивые позиции лишь в весьма небольшом количестве. Это, главным образом, специально лингвистические вузы или факультеты или общетеоретические учреждения по преподаванию иностранных языков, нацеленные на подготовку переводчиков (например, МГЛУ в Москве). В большинстве вузов теории и практике перевода, связанного с ЯЯ, отводится второстепенное место.

Несколько слов о преподавании ЯЯ в средних школах России. В советское время в Москве существовала единственная средняя школа, в которой в качестве эксперимента преподавали ЯЯ в трёх старших классах на добровольных началах. Но занятия были бесплатными, как и всё образование в начальной и средней школе СССР. Это была школа № 20 в Вспольном переулке, и в ней не было никакой специализированной программы для обучения ЯЯ. Использовались методики преподавания европейских языков в так называемых «спецшколах с английским языком», то есть «общеобразовательных средних школах с углублённым изучением английского языка».

Однако в новой России в начале 90-х годов преподавание ЯЯ стало очень «модным» в Москве и количество школ уже к 1995-1996 гг. выросло до 25-30. Однако в настоящее время их число снизилось и примерно с 2007-2008 гг. установилось правило, что в каждом округе Москвы имеется по одной средней школе, где преподаётся ЯЯ в качестве второго иностранного языка или как «предмет дополнительного образования».

Следует отметить также, что благодаря усилиям Японского Фонда в России раз в год, проводятся международные конкурсы на знание ЯЯ среди школьников и среди студентов вузов. Кроме того, два раза в год все изучающие ЯЯ в РФ и в странах СНГ имеют возможность добровольно (но за плату) сдать международный экзамен по определению уровня знания ЯЯ (всего этих уровней 5). Они проводятся одновременно во всех странах мира, где изучается ЯЯ, в одно и то же время по местному графику.

Опуская вопрос об учебниках по ЯЯ для обучающихся специальностей, следует отметить, что при их выборе заметен противоположный подход к методикам обучения,

которого придерживается российская сторона в лице преподавателей и методистов ЯЯ, и японская сторона в лице Японского фонда. Последний через своих представителей на территории России предлагает японские учебники, изданные в Японии для иностранцев. Российские учебники, созданные в СССР/России, нацелены на всеобъемлющий охват проблем методики обучения ЯЯ: разговорный язык, грамматика в теории и на практике, иероглифика, устный и письменный перевод. На среднем и старшем уровне обучения в методике по обучению отводится место преподаванию теории и практики устного и письменного перевода. Японский фонд в предлагаемых им учебных пособиях видит свои цели для российских (как, впрочем, и других иностранных) студентов в том, чтобы обучить иероглифике и легко запоминаемым шаблонам и штампам лексики и разговорной речи. В японских пособиях нет и речи о преподавании теории и практики перевода на ЯЯ, особенно письменных текстов.

Проблема устного и письменного перевода в системе преподавания ЯЯ во всех упоминаемых вузах до сих пор решается «местными» усилиями. Комплексных и универсальных учебников и пособий, охватывающих теорию и практику перевода, а также методологию преподавания перевода с РЯ на ЯЯ и с ЯЯ на РЯ пока нет. Начиная с 60-х годов XX века и по настоящее время, незначительными тиражами изданы в отдельных вузах Москвы, Новосибирска и городов Дальнего Востока местными издательствами пособия по отдельным аспектам теории и практики перевода. Авторы лекций, статей и учебных пособий Гривнин В.С., Мишина М.А. (учебник), Грунина О.Н., Раздорская Н.В., Чиронов С.В. издавали их по отдельным проблемам теории и практики перевода с ЯЯ и на ЯЯ.

Первые попытки провести исследование по большинству проблем теории и практики перевода в области ЯЯ как специальности прикладной лингвистики «перевод и переводоведение» была предпринята мною в последние несколько лет. Ныне сдано в издательство Р. Валент (с предполагаемой датой публикации в конце 2016 г.) первая пробная работа (объёмом 10 а.л.) под названием: «Японский язык – очерки о переводе: История переводоведения. Теория и практика перевода. Методика преподавания (*из личного опыта переводчика и практики преподавателя ЯЯ*)».

Содержание данной работы состоит из трёх частей, в каждой из которых своя тематика. Часть 1 – историко-лингвострановедческая. Состоит из двух очерков. Они посвящены истории перевода в японоведении с 18-го века до современности, а особенностям перевода японских и советско-русских реалий и фразеологизмов.

Здесь большое значение отводится изучению культурологических и лингво-страноведческих проблем и связанных с ними форм перевода.

В части 2 излагаются положения теории, практики перевода и методики его преподавания с подробным анализом правил пунктуации, синтаксиса и синтаксических конструкций, включая новую для перевода с ЯЯ проблему теоретической лингвистики – синтаксических трансформаций, особенностей перевода таких лексических единиц, как имена собственные и японские газетные заголовки, а также стилистических и грамматических особенностей перевода, не исследованных в достаточной степени до сих пор.

Предлагается также японо-русский словарь фразеологизмов, реалий и терминов, выражающих в ЯЯ благодарность, извинения и приветствия.

В сочетании с японским стилем разговора очень важно соблюдать при переводе адекватность всех форм грамматических конструкций. И первым делом рассматриваются трудности и вариативность форм перевода сложных предложений с придаточными определительными, условными, причины, уступительными и пр. предложениями.

Кроме того, здесь впервые собраны воедино также проблемы перевода японских числительных, исследования которых до сих пор ведутся отдельно по разным аспектам и разбросаны по учебным программам обучения и преподавания ЯЯ. Ставятся совершенно новые вопросы перевода числительных, чисел и цифр, а также счётных слов ЯЯ с точки зрения лингвистики, и математики (например, японские чтения сочетаний чисел в таблице умножения).

В части 3 в помощь начинающему переводчику представлена японская грамматика в таблицах, графиках и рисунках. Материалы составлялись автором в течение последних 20 лет и пополняются также и сегодня.

Очень кратко остановлюсь здесь на двух вопросах, отражающих особенности перевода с ЯЯ: имён собственных (ИС) из иероглифических языков, и перевод счета японских цифр, чисел и числительных с ЯЯ.

Наибольшие трудности вызывает перевод на РЯ ИС с иероглифических языков – китайского и корейского. На всех трёх иероглифических языках (ЯЯ, китайский, корейский) имена лиц на каждом из этих языков пишутся обычно одинаковыми иероглифами, а читаются по-разному: каждое имя – на своём языке по правилам фонетики родного языка. До второй половине XX века китайские иероглифические имена в японских текстах читались по правилам фонетики ЯЯ, а при переводе на РЯ транскрибировались кириллицей с произношения на китайском языке. В современных текстах изменились правила написания китайских имён и в РЯ, и в ЯЯ. Теперь в японском тексте имя

китайского гражданина сопровождается написанным в скобках китайским произношением в транслитерации японской азбукой *катакана*.

Например, имя китайского лидера 毛沢東 Мао Цзэ дун звучало на ЯЯ как *мо: таку то:*, а переводилось как Мао Цзэ дун. А имя его идеологического противника 蔣介石 Чан Кай ши произносили по-японски *сё: кай сэки*, а переводили на РЯ как Чан Кай ши.

Теперь китайские имена, состоящие из трёх иероглифов, принято писать на РЯ иначе, чем они написаны выше. А именно: Мао Цзэдун и Чан Кайши (т.е. последнее слово стало писаться слитно с предыдущим).

Объясняются подобные трансформации изменением по требованиям Китая правил написания китайских имён на иностранных языках. В 1979 г. КНР через ООН потребовала применять единую систему передачи китайских ИС на латинице – «пиньинь» (Pinyin), которая в самом Китае была введена ещё в 1958 г. [Ермолович, 2005]. Для русской кириллической записи китайских ИС эта система внесла лишь единственное изменение. А именно, чтение последнего из трёх иероглифов в имени стало при переводе писаться слитно с предыдущим.

Корейские имена принято переводить на РЯ тремя составными элементами, каждый пишется отдельно и с заглавной буквы:

Ким Ир Сен 金日成 при чтении в японском тексте *Киму Иру Сон*,

Ким Чен Ир 金正日 при чтении в японском тексте *Киму Дзён Иру*,

Ким Чен Ын 金正恩 при чтении в японском тексте *Киму Дзён Ун*.

При рассмотрении темы перевода числительных хотелось бы выделить следующий аспект. Когда говорят об этой теме в РЯ, то подразумевается, что числительным называется часть речи, передающая счёт предметов, лиц и прочих разных понятий. При этом считается, что этот счёт написан буквами, например, *девять человек*. А если счёт написан цифрой – 9 человек, мы говорим, что 9 означает не числительное, а цифру 9.

Когда речь идёт о переводе на ЯЯ, то о какой категории языка мы говорим: переводе числительного, переводе цифр или переводе чисел? Если мы пишем перевод на ЯЯ азбукой *хирагана*, то речь пойдёт о переводе числительного. Если мы напишем перевод японскими иероглифами, обозначающими счёт, это будет «математический» перевод «числа на число». А если напишем перевод на ЯЯ арабскими цифрами и числами, как и в РЯ, будет ли это переводом с одного языка на другой?

В ЯЯ цифры от 1 до 10 пишутся иероглифами, при этом НУЛЬ в счёте отсутствует. Каждая цифра имеет 2-3 чтения, которые используются в соответствии с разными правилами.

«Математический перевод» многоразрядных чисел с РЯ (трёхразрядные числа: 1000, 1 000 000, 1 000 000 000...) на ЯЯ отражает трудности «перевода» японских многоразрядных чисел в соответствующие числа на РЯ. Они заключаются не в чистом «лексическом переводе» одного числительного в исходном языке (ИсЯ) в равнозначное другое слово на языке перевода (ЯзП), а в необходимости «математического пересчёта». Четырёхразрядная система счёта в ЯЯ опирается на следующие разряды: 万 *итиман* 10 000, 億 *итиоку* 100 000 000, 兆 *иттё*: 1 000 000 000 000 трлн.

Для облегчения устного перевода «огромных» чисел в исследовании предлагается таблица для «плавного» перевода чисел, начиная с 10 тысяч и до триллиона. Она помогает запомнить наименование «одного миллиона» *хякуман* 百万 и «одного миллиарда» *дзю:оку* 十億. В таблице эти колонки выделены жирным шрифтом. Последующее увеличение разрядов для счёта потребует короткой тренировки на умение умножать каждый раз последующий разряд на 10.

В заключение хочу выразить надежду, что проделанный труд будет проанализирован коллегами и специалистами ЯЯ и получит их положительную оценку. Полагаю также, что предлагаемые в нём аспекты исследования дадут также пищу для размышления и студентам и начинающим переводчикам ЯЯ при их попытках преодолеть все трудности специальности «перевод и переводоведение».

Список литературы:

- Гривнин В.С.* Основы перевода. Курс лекций. М.: МГУ, 1999.
- Гривнин В.С.* Учебное пособие по переводу с ЯЯ на русский (грамматические вопросы перевода), в соавторстве с Корчагиной Т.И. М.: МГУ, 1972.
- Гривнин В.С.* Учебное пособие по переводу с ЯЯ на русский (лексические вопросы перевода). М.: МГУ, 1966.
- Грунина О.Н.* Грамматические особенности японской языковой картины мира и вопросы адекватного перевода. В сборнике «ЯЯ в вузе: актуальные проблемы преподавания», Выпуск 6. М.: ИД «Ключ-С», 2011, С. 41-49.
- Грунина О.Н.* Обучение переводу и реферированию информационно-аналитических текстов. В сборнике «ЯЯ в вузе: актуальные проблемы преподавания». Выпуск 3. М.: компания «Спутник», 2009, С. 10-16.
- Грунина О.Н.* Проблема несовпадения понятийных полей при переводе с ЯЯ на РЯ. В сборнике «ЯЯ. Методика преподавания ЯЯ». М.: ИД «Ключ-С», 2010, С.18-31.
- Ермолович Д.И.* Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. Библиотека лингвиста. М.: Р. Валент, 2005, С. 396.
- Нечаева Л.Т.* Результаты анкетирования вузов с изучением ЯЯ. В сборнике «ЯЯ в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 13. Материалы научно-методической конференции «Методика преподавания ЯЯ в вузе» (март, 2015). М.: изд-во «Ключ-С», 2015, С. 103-109.

Раздорская Н.В. ЯЯ. Учебное пособие по общественно-политическому переводу для студентов II-III курсов. М.: МГИМО – Университет, 2005, 158 с.
Чиронов С.В. ЯЯ. Экономический перевод. М.: МГИМО – Университет», 2007, 316 с.
Чиронов С.В. ЯЯ. Юридический перевод для специалистов-международников. М.: ООО издательство «Моногатори», 2012, 272 с.

Болдова Т.А.

Текучева И.В.

Московский педагогический
государственный университет (МПГУ)
г. Москва (Россия)

Boldova Tatiana

Tekucheva Irina

Moscow State Pedagogical University (MPSU)
Moscow (Russia)

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВОПРОСЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

NEW TECHNOLOGIES AND ISSUES OF MULTICULTURAL COMMUNICATION TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Настоящая статья посвящена вопросам использования сетевых технологий в обучении студентов. Рассматривается методическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий, т.к. изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные гипертекстовые продукты и интерактивно взаимодействовать в сети. Выполнение интерактивных заданий требует от студента приобретения умений планирования и отбора материала в иностранной гипертекстовой сети, умений вести дискуссии на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлексию и анализ. Гипертекстовые технологии позволяют студентам проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу в трёхмерном виртуальном пространстве.

This article is devoted to the use of new technology in teaching students. Discusses the methodological basis of the formation of education through information and communication technologies. Studying a foreign language by using new technologies, student faces a number of challenges: it must be able to create independently original learning hypertext products, interacting into the network. Interactive execution requires the acquisition of skills in planning foreign hypertext network skills leading network discourse on language sites, exercising reflection and content analysis. Hypertext technologies allow to spend modular work on the text information and teaching materials as joint interactive work on processing written texts in three-dimensional virtual space with use of tasks for individual training, partner work, group work and the social communications.

Ключевые слова: обучение и новые технологии, специальная сфера обучения и коммуникации, гипертексты в сети, иностранные языки, русский как иностранный, высшее образование.

Key words: training and new technologies, area of training and the communications, hypertexts in networks, foreign languages, research work of students, higher education.

Разное содержание культуры может творить разную социальную реальность, выстраивая её либо как диалогическую, либо как монологическую при расширенных возможностях коммуникации, которая представлена в качественно новом виде проблемного поля сложности. Ценность диалога, общения первична, т.к., происходит от сущности многоликости культуры. Ведь язык – это ключ к миру. Поэтому, нельзя изучать язык, пренебрегая проблемами нового глобального явления – изменённой среды коммуникации. В содержательном плане речь идёт о формировании межкультурной компетенции (умение общения в поликультурных пространствах), компетенции для достижения общности, в результате формирования которой развивается личность студента, а изменениям подвергаются мышление, чувства, поведение.

Основополагающими аспектами являются изменения в культурной идентичности, предполагающие формирование коммуникативной компетенции, когда формируются структуры и механизмы, позволяющие расширить связи с иными культурами, легче усваивать их содержание. В этом процессе обретаются предпосылки для построения общего базиса поликультурного взаимодействия. Можно сказать, что, чем глубже задействована та или иная культура в процессах поликультурной коммуникации, тем выше становится её способность к этому диалогу, так как в коммуникативных процессах такого типа, культура обогащается содержанием, частично заимствуя его у партнёров, а частично формируя из собственного материала для обеспечения более эффективного взаимодействия. Основной интерес в этом вопросе базируется на социально-этической стороне, и первоначально, на осуществлении поликультурного диалога.

Такой научный подход, первоначально получивший развитие в культурологии, предполагает в практике перевода и восприятия текста на иностранном языке осознанные действия установления таких отношений эквивалентности, которые направлены на описание физической и социальной реальности, на организацию поведения человека в этой реальности, на стереотипные способы восприятия собственной и «чужой» культур. Можно сказать, что чем более глубоко любой человек задействован в процессах поликультурной коммуникации, тем выше становится его способность к такому диалогу, ибо в коммуникативных процессах такого типа культура обогащается содержанием. Знание специфики мировой культуры и способов её восприятия – вот основная предпосылка поликультурного диалога.

Информационные и коммуникативные средства оказывают непосредственное влияние на изменения, которые уже сейчас происходят в системе образования.

Коммуникативные технологии создают новую среду, открывая возможности общения в глобальном масштабе.

Происходит мультипликация источников образования, а новые технологии опосредуют учебную деятельность (вынося её вовне). На основе последних результатов исследований в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых технологий, учёными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса на основе гипертекстов.

Сетевое общество порождает новый формат культуры реальной виртуальности – гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы.

Введение сетевых технологий в обучение иностранным языкам рассматривается как совокупность методов и технических средств получения, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолингвистической модели понимания гипертекстов посвящаются современные научные исследования, подчёркивающие нарастание доли виртуальных электронных форматов коммуникации в ткани общественных связей. Кроме этого, интерактивная сеть сама по себе уже является мощным общественным вызовом и запросом.

Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов базируется на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определённой предметной области. Новые технологии определяются как открытые на уровне чтения и интерактивного коммуникативного отклика формы первого, второго, третьего и четвёртого поколения. Они позволяют проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу по обработке письменных текстов в трёхмерном виртуальном пространстве с использованием заданий для индивидуального обучения, партнёрской работы, групповой работы и социальной коммуникации.

Проблема текста, при данном подходе, понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в гипертекстовом культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как динамический элемент сетевого полилога на различные темы. Например, если мы говорим о переводе текста, то мы просто используем эквивалентные им иностранные слова и выражения. Но эта эквивалентность основана на

наличии общих реалий, знаковых структур, сложившихся в постоянной коммуникации, что обеспечивает существование у слов и выражений разных языков общих денотатов. В этом случае, мы должны рассматривать текст на иностранном языке, как форму культурного смыслового продукта.

Электронный гипертекст – это сложное динамическое и многомерное текстовое пространство, где реализуется язык и где благодаря тексту можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям, повышая познавательную автономию обучаемых.

Гипертекст – представляет собой комплексную вариативную интеграцию возможностей различных носителей (условный вербально-письменный текст и мультимедиа), формирующую принципиально новый тип коммуникаций.

Гипертекст – это и полноценный генератор коммуникации в сети, на основе которого можно комбинировать художественные формы и различные технологии для создания гибридной формы выразительности, использовать опыт симуляций известных способов деятельности, творческой деятельности в моделях трёхмерного окружения применительно к собственной работе в сети. При автономной работе важна постоянная корректировка учебной работы. Гипертекст рассматривается нами как:

- а) продукт сложной деятельности по порождению текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной сфере межкультурной коммуникации;
- б) единица обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации;
- в) средство для решения методических проблем организации и «процессного» управления текстовой деятельностью в условиях сетевой коммуникации при обучении иностранным языкам.

Для работы в сети студенты должны овладеть гипертекстовой компетенцией, в дальнейшем ГТК, которая способствует развитию умений «достаивать» знания от любой первоначальной базы, поднимаясь на методологический уровень, что соответствует современному уровню обучения, когда необходимы методические рекомендации и разработки по овладению мультимедийной интерактивной гипертекстовой деятельностью и сетевой коммуникацией. В гипертекстах закодирована не только мыслительная задача или комплекс проблем, но и ключ к их решению как средство, необходимое студенту в его деятельности по дешифровке авторского коммуникативного намерения, прямой коммуникации, о способах действий в условиях сетевого иноязычного социума, о нормах, принятых в профессиональной коммуникации. При этом запускается в действие механизм мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие с носителями изучаемого языка. В сети, где говорят на разных языках, будущий специалист вынужден

овладеть не одним, а 2-3 языками, т.к. иноязычные сайты вынуждают студентов пользоваться несколькими языками в ограниченных рядовых ситуациях, когда они обучаются и овладевают специализированным тезаурусом и навыками познавательной деятельности. Преподаватель помогает будущему специалисту, чтобы он был вооружён на каждый момент своей учебной и научной работы несколькими запасными вариантами своеобразных руководств поисковой и коммуникативной деятельности двух типов:

- а) руководством в работе с гипертекстами при проведении информационной и коммуникативной деятельности;
- б) оценочными листами по той или иной теме.

Виртуальное моделирование в прогностических ячейках и во временных сетевых формированиях (Petascale Science) – это, своего рода, форма существования личности – инобытие. Студенту представлена возможность смены социальной роли – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза к позиции специалиста в своей области, что в дальнейшем обеспечит формирование ответственности за результаты своего труда. В сети студент учиться уметь выражать себя, показывать всю полученную совокупность профессиональных навыков как студента языкового вуза, а также общественных, социальных отношений. Когда студент в сети в выбранной им социальной роли, это можно рассматривать как некий переход субъекта учебного процесса посредством виртуальной деятельности в сети к новому жизненному содержанию, формированию у него иного образа мира. Изучая русский язык с помощью облачных сервисов, иностранный студент сталкивается с целым рядом трудностей. Так выполнение интерактивных заданий во время аудиторных занятий требует приобретения умений вести сетевой дискурс, осуществляя рефлексию и анализ. Во временных сетевых формированиях есть возможность смены социальной роли – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза к позиции специалиста в своей области, что в дальнейшем даст опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, что необходимо для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения.

Общение с российскими партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания, что в дальнейшем расширит языковой опыт студентов и сделает доступными индивидуальные и профессиональные установки других людей через сетевые дискуссии, виртуальные консультации при использовании тематических блогов.

Конечно, сразу встаёт вопрос при использовании заданий из открытой сети, это вопрос диагностики умений. Понятно, традиционные формы контроля будут не вполне корректны и даже бессильны, то есть студент должен знать и понимать все

мультимедийные компоненты любого такого задания. В однотипных интерактивных текстах эта проблема вполне решаема, а в более сложных по строению и вариативных по форме её решение вызывает у студентов некоторые сложности. Например, работа студентов с оригинальными классическими текстами из материалов гипертекстовой сети. Студент овладевает навыками тематического, функционально-стилистического анализа иностранного языка в его текстовой презентации, в области литературоведческих и историко-литературных исследований.

В линейных текстах каждая следующая задача, предложенная студенту, зависит от того, как он выполнил предыдущее задание. В интерактивных же заданиях следует учитывать их пластичность, инвариантность и, главное, их наглядность. Студент, выполняющий задание, получает более ясное представление о проделанной работе, он видит, где и какую он совершил ошибку, или выбрал неправильный путь поиска и какую оценку заслуживают все студенты учебной группы. Задание оценивается баллами, причём разнородными баллами, как и сами задания, т.к. интерактивные технологии нестандартны, поэтому и баллы, которые получают студенты, разнородны.

Здесь речь идет о лабильности комплекса заданий. Эту ситуацию можно прокомментировать примером, когда для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактных мышлений, для других способы к быстрому анализу при чтении с экрана. Таким образом, картина обучения представляет собой наглядное поле знаний и умений по определённой теме. При этом объективна и сама оценка знаний у студентов; возможность выявления лидера в учёбе; перманентная оценка знаний и умений; воспитание у студентов стремления к успеху.

Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и материалами по учебным темам, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. В разнообразных информационных источниках студенты учатся находить различные гипертекстовые конструкции для разрешения учебно-образовательных проблем. Кроме того, у них формируются собственные понятия о тематическом содержании различных гипертекстов.

Но самое главное состоит в том, что через сеть студенты учатся налаживать социальные, межчеловеческие, межличностные контакты. Участие в сетевых проектах способствует в решении студентами лингвистических и профессиональных задач, делает доступной систематизацию их учебных достижений при формировании электронного портфолио, способствует проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации в сети.

У студентов происходит формирование умений критического мышления в условиях работы с большими объёмами информации, расширяется культурологический,

лингвистический и коммуникативный опыт, который в дальнейшем позволит им организовать самостоятельную работу, повышать уровень владения изучаемым языком.

Список литературы:

Болдова Т.А. Обучение студентов иностранным языкам в веб-сети с использованием Интернет-технологий // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 546. Серия лингводидактика. М.:МГЛУ, 2008. С. 109-123.

Kuhlen, R. Informationstechnische Potentiale – nutzbar gemacht, auch für Geisteswissenschaftler. In: Zimmerli, W. CH. (Hrsg.): *Wider die «Zwei Kulturen»*. *Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung*. Berlin/Heidelberg: Springer. 2000, S. 148-170.

Бусел Т.В.
Минский государственный лингвистический университет
г. Минск (Беларусь)

Busel Tatiana
Minsk State Linguistic University
Minsk (Belarus)

ЭЛЕКТРОННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

ELECTRONIC TOOLS FOR MODERN TRANSLATORS

За последние несколько лет переводческая отрасль претерпела существенные изменения, связанные с появлением новых технологий. В статье рассматриваются основные электронные инструменты, которые дают возможность профессиональным переводчикам повысить скорость, эффективность и качество выполняемых переводов. Основной технологией, которую необходимо назвать в этой связи, является применение программ памяти переводов. При помощи программного обеспечения этого класса переводчики могут использовать ранее выполненные переводы, чтобы избежать повторного перевода одинаковых или похожих фрагментов текста. В статье также описываются корпусные технологии и способы их применения при выполнении письменного перевода для определения лексико-грамматической сочетаемости слов; при выборе из нескольких вариантов лексического эквивалента исходного слова, предлагаемых в словаре или в Интернете; для проверки правильности решения, интуитивно выбранного переводчиком; для поиска дополнительной энциклопедической информации по теме; при поиске терминологических дублетов и дефиниций терминов.

Over the past few years, translation as a trade has seen significant changes brought about by the advent of new technologies. This article is devoted to electronic tools enabling translators to increase significantly their professional translation service quality and efficiency. Among the new technologies by which translators can take advantage of their previous work to avoid repetitive tasks stands out the use of translation memories. The article also considers possible ways of using corpus technologies in translation to define the lexical and grammatical compatibility of words; to select from several options lexical equivalent of the original word, offered in different dictionaries or the Internet; to validate the decisions intuitively selected by the translator; to find additional encyclopedic information on the subject; to find terminological doublets and definitions of terms.

Ключевые слова: информационные технологии, память переводов, ТМ-программы, корпус параллельных текстов, конкордансеры.

Key words: information technologies, translation memory, ТМ software, parallel corpora, concordancers.

Вступление общества в современную информационную эпоху определило возможность внедрения инновационных технологий во все сферы человеческой деятельности и сделало актуальным их использование для повышения эффективности труда переводчика. Особое значение данная задача приобрела в связи со «значительным увеличением информационных потоков, развитием международных контактов, возникновением новых отраслей науки и техники, что кардинально изменило условия работы переводчика: постоянно возрастают объёмы переводов, сокращаются сроки

выполнения заказов и вместе с тем предъявляются более высокие требования к качеству выполняемой работы» [Austermühl, 2014, p. 7]. Переводчик должен не только владеть родным и иностранными языками, теорией перевода, быть специалистом в конкретной предметной области, но и уметь использовать информационные технологии и электронные ресурсы в качестве инструментов своей профессиональной деятельности.

Современный процесс перевода нельзя сегодня представить без использования электронных словарей (ABBYY, Lingvo, Multitex), национальных и тематических корпусов текстов, конкордансов, а также специального программного обеспечения, помогающего оптимизировать процесс перевода, таких как программы управления памятью переводов.

Технология Translation Memory (TM) и созданный на её базе инструментарий переводчика – Translation Memory Tools (TMT) хорошо известны и широко применяются для автоматизации процесса перевода [Грабовский, 2004]. В отличие от электронных словарей и других инструментов переводчика, типичная программа класса TM, как правило, основана на нейронных сетях, которые способны в определённой степени моделировать работу человеческого мозга при обработке данных. Эти сети способны обучаться и анализировать сложные данные, что позволяет находить слова не только в их словарных формах, но и в других формах, например, в другом падеже.

Основной идеей концепции TM является исключение необходимости снова переводить предложение (или его фрагмент), которое когда-то ранее уже было переведено пользователем и занесено в базу данных (в «память переводчика»). База данных TM состоит из пар сопоставленных друг с другом сегментов (TU – Translation Units) на языке источнике и на языке перевода. Обычно в качестве сегмента выделяется предложение, однако, по желанию пользователя в качестве единицы перевода в базу данных можно вводить и фрагменты предложений, и отдельные абзацы.

Каждый раз, когда переводчик приступает к переводу нового сегмента текста, этот сегмент сопоставляется с единицами перевода, содержащимися в базе данных. Если память перевода содержит такой же или похожий сегмент, программа, проанализировав базу данных, находит его и автоматически подставляет в текст перевода вместо оригинального фрагмента. Если предложенный программой вариант является неточным совпадением, то переводчик может изменить его, то есть отредактировать, и добавить его в память перевода, за счёт чего информационная ёмкость памяти перевода постоянно увеличивается.

Наиболее эффективно использование этой технологии при переводе текста, содержащего большое количество повторяющихся частей: например технической документации (патентов, инструкций по использованию различных устройств и приборов). При переводе художественного текста система становится практически бесполезной. Тем

не менее технология ТМ часто используется для перевода документации даже без повторов или с малым количеством повторов, так как она позволяет наиболее эффективно контролировать единообразие используемых терминов.

Интересные результаты были получены в ходе исследования, посвящённого применению ТМ программ переводчиками в их профессиональной деятельности, которое было проведено в Имперском колледже Лондона [Lagoudaki, 2006]. Были опрошены 800 профессиональных переводчиков из 54 стран. Как показал опрос, более 82 % переводчиков используют программы автоматизированного перевода. При этом было отмечено, что наибольшей популярностью среди переводчиков пользуются программы: Trados (51%), Wordfast (29%), SDL Trados 2006 (24%), DejaVu (23%), SDLX (19%) и STAR Transit (14%).

Данные программы отличаются друг от друга, и порой существенно. В тоже время всем им присущ ряд общих функциональных возможностей [Грабовский, 2004, с. 60]:

- Функция сопоставления и редактирования

Одно из преимуществ систем ТМ – это возможность использования уже переведённых материалов по данной тематике. База данных ТМ может быть получена путём посегментного сопоставления файлов оригинала и перевода, благодаря чему создаётся набор билингв. По мере накопления в базе данных билингв их количество может увеличиваться настолько, что содержимое базы может выйти за все пределы. Могут обнаружиться какие-то неточности и даже ошибки, особенно если программа используется в сети многими пользователями. Возникает необходимость что-то отредактировать или уточнить, а то и просто удалить.

- Механизм поиска нечётких или полных совпадений

Именно этот механизм и представляет собой основное достоинство систем ТМ. Если при переводе текста система встречает сегмент, идентичный или близкий к переведённому ранее, то уже переведённый сегмент предлагается переводчику как вариант перевода текущего сегмента, который может быть подкорректирован. Степень нечёткого совпадения задаётся пользователем.

- Конкорданс

Это очень полезная функция всех рассматриваемых программ. Нередко бывает, что какой-то термин (или сочетание терминов) может иметь несколько значений или оттенков значений. Выделив термин, можно просмотреть все билингвы, имеющиеся в базе данных, причём в самых разных контекстах. Это всегда облегчает выбор наиболее точного варианта перевода данного термина или сочетания.

Как свидетельствуют данные, приведённые в работе [Zampieri, 2014], использование программ автоматизированного перевода позволяет значительно ускорить процесс

перевода и повысить его качество, оперативно проверить и отобрать из нескольких вариантов наилучший. Однако определить какой из них лучше, может лишь опытный переводчик-профессионал, способный критически оценить правильность выбора и, если это необходимо, найти подтверждение правильности в имеющихся электронных ресурсах, например, в электронном корпусе текстов. Как отмечает Д.Ю. Груздев, «электронные корпуса дают возможность реализовать творческий подход в поиске переводческих решений и являются надёжным источником информации» [Груздев, 2013, с. 9].

Корпус текстов представляет собой «собрание языковых фрагментов, отобранных в соответствии с чёткими языковыми критериями для использования в качестве модели языка» [McEnergy, 2014, р. 94]. Корпус как огромный массив данных характеризуется репрезентативностью и пополняемостью, а также определённой структурой построения. В отличие от единичных текстов или бумажных изданий, корпус текстов позволяет моментально осуществить поиск необходимых элементов, выявить их количественные и статистические характеристики. Поиск лингвистической информации осуществляется в корпусе с помощью программы-конкордансера (concordancer), которая выстраивает соответствующий конкорданс, т.е. вертикальный список случаев употребления слова в предложении, расположенных в алфавитном порядке в электронном корпусе текстов.

Корпусы текстов подразделяются, как правило, на корпуса общего и специального назначения; одно-, дву- и многоязычные корпуса. Для переводчиков первостепенное значение имеют дву- и многоязычные корпуса, и прежде всего такая их разновидность, как параллельные корпуса (parallel / translational corpus). Параллельный корпус – это совокупность оригиналов и их переводов на один или несколько языков. Каждому оригиналу могут соответствовать несколько вариантов перевода на один и тот же язык. Текст оригинала и текст перевода в таком корпусе, как правило, выровнены на уровне предложения, то есть каждое предложение оригинала соотнесено с соответствующим предложением перевода. В случаях, когда однозначное соответствие между предложениями отсутствует, выравнивание осуществляется исходя из структуры оригинала. Другими словами, предложение текста оригинала может быть соотнесено с единицами меньшего или большего объёма, чем предложение. Обычно двуязычные параллельные корпуса являются также двунаправленными. Это означает, что они включают два подкорпуса, в которых данная пара языков представлена оригинальными текстами и их переводами, например, англо-русский или русско-английский подкорпусы.

Электронный корпус текстов может оказаться полезным для письменного переводчика в следующих случаях [Груздев, 2013; Шевчук, 2013]: при определении левого и/ или правого окружения (лексико-грамматической сочетаемости) слова; при выборе из

нескольких вариантов лексического эквивалента исходного слова, предлагаемых в разных словарях или встретившихся в Интернете; при проверке правильности решения, выбранного переводчиком; для поиска дополнительной энциклопедической информации по теме; для расшифровки встретившихся в оригинале сокращений.

Несомненным достоинством компьютерного корпуса текстов является то, что он даёт представление о типовой лексической и синтаксической сочетаемости встречающихся в нем слов, об их окружении и особенностях функционирования в речи, сообщает наиболее полную информацию о нормах словоупотребления в современном языке.

Например, поиск в Британском национальном корпусе на коллокации со словом *stigma* даёт наиболее частотную встречаемость с прилагательным *certain* в препозиции. С точки зрения грамматически возможных вариантов, существительное *stigma* также может сочетаться с глагольной формой в постпозиции. Согласно примерам Британского национального корпуса, самое частотное наполнение этой коллигационной схемы реализуется с глаголом *attached to*, реже с глаголом *associated with*. На сочетание с *attached to* в Британском национальном корпусе содержится 37 вхождений из 263. На основе этих примеров переводчик может выявить высоковероятные грамматические предпочтения сочетания (*certain*) *stigma attached to* (сочетание с оборотом *there is*), обратив особое внимание на употребление в интересующих его контекстах:

1. *Legislation suggested that this should imply greater tolerance of, or a lessening of the stigma attached to crime and criminals.* (курсив мой. – Т.Б.)

2. *Aerosols still have something of a stigma attached to them as a result of their prior use of CFCs, but in many cases, they are a fairly environmentally conscious form of dispensing a product.* (курсив мой. – Т.Б.)

3. *People I know think there is a stigma attached to saying you agree with the Conservatives.* (курсив мой. – Т.Б.)

4. *There is no stigma attached to being sensible and having an orange juice.*

Второй случай, когда целесообразно обращение к корпусу текстов, – это при подборе более уместного слова или термина для данного конкретного случая. При быстром появлении терминов во многих научных, технологических или политических областях, создание современных терминологических справочников отстает, что вызывает проблемы у переводчиков и в результате – противоречивые и разнообразные переводы. Параллельные корпуса переведённых текстов могут использоваться как ресурс для автоматического извлечения терминов и терминологических словосочетаний. Здесь актуальны параллельные корпуса, основанные на научно-технических, политических, экономических и юридических текстах.

Поиск в специальном корпусе параллельных текстов правовых документов ООН [Виландеберк, 2005], позволяет выявить терминологические соответствия, зафиксированные в официальных правовых документах. Например:

Legislation preventing the victimization, exploitation and the use for criminal activities of children and young persons; *Законодательство, запрещающее жестокое обращение с детьми и молодыми людьми и их эксплуатацию, а также использование их как орудие в преступной деятельности;*

(курсив мой. – Т.Б.)

In conditions which ensure dignity, promote self-reliance and facilitate the child's active participation in the community. *в условиях, которые обеспечивают достоинство ребёнка, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.*

(курсив мой. – Т.Б.)

Создание конкорданса на базе корпуса параллельных текстов правовых документов также даёт возможность получить примеры употребления каждого термина не только как самостоятельной словоформы, но и в словосочетаниях, что позволяет решать проблему многозначности юридического термина:

1) *appointing authority* – компетентный орган; *(курсив мой. – Т.Б.)*

2) *judicial authority* – судебный прецедент, как источник права; *(курсив мой. – Т.Б.)*

3) *authority by law* – правомочие по закону. *(курсив мой. – Т.Б.)*

В случае поиска лексических (точнее, переводных) эквивалентов целесообразно обращаться не к переводным словарям, а к корпусам, которые дают не только значительно более представительный спектр вариантов перевода, но и широкий лексический и семантический контекст, обуславливающий конкретный выбор. Примером эффективного использования корпуса параллельных текстов для решения указанной задачи является исследование [Андреева, 2006], посвящённое анализу переводческих соответствий русского слова «душа». Результаты поиска в параллельном корпусе, в который вошли художественные произведения американских, британских и русских писателей, свидетельствуют о том, что чаще всего данное слово служит переводным эквивалентом следующих четырёх английских лексем (в порядке убывания количества иллюстрирующих их употребление примеров): *soul* (32%), *heart* (12%), *spirit* (7%) и *mind* (6%). Типичными примерами таких соответствий служат:

1. *He felt the slow burner under his soul.* – Он чувствовал, как в душе медленно разливается тепло. *(курсив мой. – Т.Б.)*

2. *Could it be Beatrice's breath which thus embalmed her words with a strange richness, as if by steeping them in her heart?* – А впрочем, и дыхание Беатриче могло напоить ароматом её слова, словно они были пропитаны благоуханием её души. *(курсив мой – Т.Б.)*

3. *And yet, worshipful professor, is it not a noble spirit?* – А вместе с тем, **достопочтенный профессор, не свидетельствует ли все это о благородстве его души?**

4. *There is a serenity of color, a quietude of touch, a sweet sculpturing of mind and body in full moonlight.* – Полнолуние сообщает мягкость краскам, спокойствие прикосновению, нежность формам тела и **души**. (курсив мой – Т.Б.)

Как свидетельствуют результаты поиска в параллельном корпусе, при переводе слова «душа» могут быть использованы самые разнообразные лексические единицы, такие как личные местоимения, глаголы (чаще всего to feel), существительные и прилагательные, не имеющие непосредственной внешне заметной семантической связи с данным концептом:

5. *Recollections of the delicate and benign power of her feminine nature, which had so often enveloped him in a religious calm.* – Это были воспоминания о её нежности и доброте, которые наполняли его **душу** каким-то неземным покоем. (курсив мой. – Т.Б.)

6. *I shall not feel easy until I have told my story.* – Да. **На душе** у меня будет **неспокойно** до тех пор, пока я не расскажу мою историю. (курсив мой. – Т.Б.)

7. *Still, of course, if you would like to draw out of the business, there is plenty of time to do so.* – Конечно, если предложение вам **не по душе**, ещё есть время от него отказаться.

8. *All beneath his eye was a solitude.* – Внизу не было **ни души**. (курсив мой. – Т.Б.)

Анализ переводческих соответствий свидетельствует о том, что использование параллельного корпуса позволяет, как правило, «найти точные переводные эквиваленты для каждого слова и выражения в конкретных контекстах, причём все значимые факторы, обусловившие выбор того или иного способа перевода, могут быть изучены на аутентичном текстовом материале. К подобным факторам относится синтаксическое окружение данного слова, его функция в структуре дискурса, а также коммуникативно-прагматические условия его употребления» [Добровольский, 2003, с. 13].

Корпусы параллельных текстов в принципе представляют важный инструмент для поиска ответа на вопрос о способах достижения адекватности в художественном переводе. Для того чтобы проследить, почему один и тот же текст переводился в разные периоды столь различными способами и как это связано с теми или иными общекультурными установками необходимо иметь инструмент, позволяющий осуществлять быстрый поиск искомой информации и одновременное обращение к нескольким переводам в их сопоставлении с оригиналом. По мнению Д.О. Добровольского, «предпосылкой для решения подобных задач и получения эмпирически достоверных результатов является наличие корпусов параллельных текстов, включающих наряду с текстом оригинала, по меньшей мере, два его перевода» [там же, с. 16].

Сопоставительный анализ разноязычных текстов, например, оригинала стихотворения Э. Дикинсон «Success» и его переводов, выполненных А.А. Гришиным, И.А. Лихачевым и В.Н. Марковой позволяет обнаружить наряду с общими закономерностями переводческого процесса индивидуальные особенности каждого отдельного переводчика, рассмотреть степень влияния на них предыдущих переводов, стилистических и эстетических требований сопоставляемых эпох и культур, а также определить степень адекватности предлагаемых переводов.

<i>Emily Dickinson</i>	<i>Перевод «Успех»</i>	<i>Перевод «Успех»</i>	<i>Перевод «Успех»</i>
«Success» 1859	Маркова В.Н. 1981	Лихачев И.А. 1976	Гришин А.А. 1996
<i>Success is counted <u>sweetest</u></i>	<i>Успех всего <u>заманчивей</u></i>	<i>Тем, кто не знал успеха</i>	<i>Успех всегда <u>так сладок</u></i>
<i>By those who ne'er succeed.</i>	<i>На самом дне беды.</i>	<i>Он <u>сладостней</u> всегда.</i>	<i>Не ведавшим его.</i>
<i>To comprehend a nectar</i>	<i>Поймёшь, как сладостен</i>	<i>Вполне оценит нектар</i>	<i>Постигнуть вкус нектара</i>
<i>Requires sores need.</i>	<i>нектар –</i>	<i>Лишь горькая нужда</i>	<i>Лишь страждущим дано.</i>
<i>Not one of all <u>the purple Host</u></i>	<i>Когда – ни капли воды.</i>	<i>Никто <u>в бряцающих</u></i>	<i>Никто <u>в пурпурном</u></i>
<i>Who took the Flag today</i>	<i>Никто <u>в пурпурном</u></i>	<i>Войсках,</i>	<i>Воинстве,</i>
<i>Can tell the definition</i>	<i><u>Воинстве</u> –</i>	<i>Держнувших знамя взять,</i>	<i>Поднявшем флаг с земли</i>
<i>So clear of Victory</i>	<i>Сломившем всё на пути –</i>	<i>Ясней не даст ответа,</i>	<i>Не может смысл</i>
<i>As he <u>defeated – dying</u> –</i>	<i>Не смог бы верней и прозе</i>	<i>Что значит Побеждать,</i>	<i>Победы</i>
<i>On whose <u>forbidden ear</u></i>	<i>Слова для Победы найти –</i>	<i>Как тот <u>разбитый</u> –</i>	<i>Точней определить,</i>
<i>The <u>distant strains of triumph</u></i>	<i>Чем <u>побеждённый</u> –</i>	<i><u>павший</u></i>	<i>Чем тот – <u>сражённый</u> –</i>
<i><u>Burst agonized and clear!</u></i>	<i><u>поверженный</u></i>	<i>О чей <u>бессильный слух</u></i>	<i>Воин,</i>
<i>(курсив мой. – Т.Б.)</i>	<i>Сквозь <u>смертной муки заслон</u></i>	<i><u>Дробится ликования</u></i>	<i>Чей <u>угасает слух,</u></i>
	<i>Он <u>слышит так ясно – так</u></i>	<i><u>Жестокий ясный звук!</u></i>	<i>К кому <u>детит в агонии</u></i>
	<i><u>ясно</u> – <u>Триумфа ликующий</u></i>	<i>(курсив мой. – Т.Б.)</i>	<i><u>Триумфа отдалённый</u></i>
	<i><u>стон!</u></i>		<i><u>звук!</u></i>

Даже такой предварительный анализ оригинала и его переводов, которые дополняют друг друга, раскрывают разные аспекты подлинника, может не только продемонстрировать небезынтересные закономерности в передаче конкретного языкового материала средствами другого языка и различия в переводческих подходах и стратегиях, но также и вполне убедительно показать возможность и насущную необходимость использования параллельных корпусов в переводческой практике.

По мнению Н.В. Владимова, корпусы являются более удобным и достоверным средством по сравнению со словарями по целому ряду причин [Владимов, 2005, с. 36]:

1) корпусы текстов – это не застывшие структуры, как традиционные словари, а постоянно пополняющиеся базы данных. Благодаря этому переводчик получает возможность быть в курсе самых последних тенденций развития языка на основе анализа употребления того или иного слова в корпусе;

2) корпус является более репрезентативным источником словоупотребления, чем словарь в силу того, что он намного больше по объёму, а информация о слове, которую

можно получить из корпуса, более объективна и точна. Работать с корпусом гораздо удобнее, чем со словарём.

Вместе с тем существует и ряд ограничений, корпус текстов не даёт готовых рекомендаций и советов относительно того, что хорошо и что плохо при выборе нормативных словосочетаний и чему именно следует отдать предпочтение. Для работы с корпусами нужны определённые исследовательские навыки, умение вести поиск, анализировать примеры и делать правильные выводы.

В заключении следует отметить, что информационные технологии и электронные ресурсы позволяют ускорить и облегчить процесс перевода, помочь переводчику в разрешении многочисленных сомнений, возникающих в процессе работы, и минимизировать усилия и время, затрачиваемые на перевод. Однако при всей своей эффективности и перспективности они не способны полностью заменить переводчика и сами по себе не гарантируют качественного перевода. Как отмечает В.Н. Шевчук, «качественный перевод возможен лишь при разумном сочетании новых информационных технологий с наработанными переводческими приёмами и навыками, хорошим знанием иностранного языка и теории перевода, данных сопоставительной лингвистики в конкретной языковой комбинации и большим практическим опытом» [Шевчук, 2013, с. 335]. Поэтому, в конечном счёте, все зависит от личности переводчика, его профессионального опыта, навыков и находчивости. Информационные технологии и электронные ресурсы являются лишь полезным, а иногда и необходимым дополнением к его творчеству.

Список литературы:

- Андреева Е.Г.* Анализ переводческих соответствий на материале параллельного корпуса текстов / Е.Г. Андреева // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды междунар. конф. «Диалог 2006» (2006, Бекасово) / Под ред. Н.И. Лауфер, А.С. Нариньяни, В.П. Селегея. М.: Изд-во РГГУ, 2006. С. 26-30.
- Виландеберк А.А.* Принципы и методы гармонизации терминологии на основе корпуса специальных параллельных текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.21 / А.А. Виландеберк; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 2005. 24 с.
- Владимов Н.В.* Корпусный подход к решению переводческих проблем: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Владимов. М.: Изд-во Военного ун-та, 2005. 20 с.
- Грабовский В.Н.* Технология Translation Memory / В.Н. Грабовский // Мосты. Журнал переводчиков. 2004. № 2. С. 57-62.
- Груздев Д.Ю.* Электронный корпус текстов как эффективный инструмент переводчика: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Д.Ю. Груздев. М.: Изд-во Военного ун-та, 2013. 20 с.
- Добровольский Д.О.* Корпус параллельных текстов и литературный перевод / Д.О. Добровольский // НТИ. Сер. 2. 2003. № 10. С. 13-18.
- Мельник В.И.* Переводческие корпуса – что они могут сказать нам о переводе и его преподавании? / В.И. Мельник // Вестник Пермского национального исследовательского политех. ун-та. Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 2 (12). С. 32-35.

- Шевчук В.Н.* Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика / В.Н. Шевчук. М.: Зебра-Е, 2013. 384 с.
- Austermühl, F.* Electronic Tools for Translators: Translation Practice Explained / F. Austermühl. London; N.Y.: Routledge, 2014. P. 202.
- Lagoudaki, E.* Translation Memories Survey 2006: Users' perceptions around TM use [Электронный ресурс] / E. Lagoudaki. London, 2006. – Режим доступа: http://isg.urv.es/library/papers/TM_Survey_2006.
- McEnery, T.* Corpus Linguistics / T. McEnery, A. Wilson. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. 209 p.
- Zampieri, M.* Quantifying the Influence of MT Output in the Translators' Performance: a Case Study in Technical Translation / M. Zampieri, M. Vela // Proceedings of the EACL 2014 Workshop on Humans and Computer-assisted Translation. Association for Computational Linguistics. Sweden, 2014. P. 93-98.

Ваганян А.Г.
Армянский государственный педагогический университет имени Х.
Абовяна (Армения)
Татевян Г.А.
Независимый социологический центр «Социометр», Ереван (Армения)

Vahanyan Armine
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (Armenia)
Tatevian Grachia
Independent Sociological Center “Sociometr”, Yerevan (Armenia)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕКОТОРЫХ ТИПОВ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

TRANSLATION PECULIARITIES OF SOME TYPES OF MEDICAL TEXTS

Данная статья посвящена одной из наиболее востребованных разновидностей перевода в современном мире – медицинским текстам. В статье описываются основные особенности медицинских текстов, их разновидностей и целевых аудиторий, которые необходимо учитывать при переводе подобных текстов. В частности, рассматривается специфика документов предназначенных для специалистов, для пациентов, а также лингвистическая валидация опросников Качества жизни. Даются рекомендации относительно того, как переводить терминологию, аббревиатуры и определённые английские слова, как сдавать качественную работу.

The given article is devoted to the peculiarities of translation of medical related texts which is one of the most called-for fields of translation. The main peculiarities of medical texts, their types and differences in terms of the target audience are described. Those differences should be taken into account when translating medical documents. In particular, the peculiarities of specialist-facing, patient-facing documents as well as the basics of linguistic validation of QoL questionnaires are being mentioned. Recommendations are made on how to translate terminology, how to deal with acronyms and English words and how to deliver a client-ready quality translation.

Ключевые слова: перевод, текст, особенности, терминология, медицинский, документ, ФИС, аббревиатура, качество жизни.

Key words: translation, text, document, peculiarities, terminology, medical, acronym, ICF, QoL.

Современные научно-технические достижения привели к развитию всех отраслей жизнедеятельности человека. В частности, далеко шагнула медицина, и фармакология. Разрабатываются все новые и новые лекарственные препараты, новые методы и протоколы лечения, новые способы диагностики, и все они должны быть протестированы на предмет оценки их эффективности и безопасности в клинических исследованиях с участием пациентов-добровольцев.

Подавляющее большинство клинических испытаний, проводящихся со стороны гигантов индустрии фармакологии и производства медицинской техники на сегодняшний день мультицентровые и осуществляются не только в различных исследовательских центрах в рамках одной страны, но и в медицинских центрах других стран, в различной языковой и культурной среде. S. Тура, основываясь на официальные данные

Национального Института здравоохранения США, приводит следующие цифры: на 2013 г. проводятся 119 213 клинических испытаний в 178 странах мира [Тура, 2013, р. 7]. В этом случае возникает проблема качественного перевода имеющегося массива документации, и часто – адаптации текста. В число подлежащих переводу документов клинических испытаний в основном входят: протоколы клинических исследований, описания лекарственных средств и медицинских устройств, формы информированного согласия (ФИС), отчёты о результатах исследования, индивидуальные регистрационные карты, дневники пациентов, разнообразные опросники и др.

Даже в тех случаях, когда клиническое испытание проводится в одной (немногоязыковой) стране, согласно принятым нормативам, требуется перевод, если участник клинического испытания лучше владеет каким-либо другим языком. Закон требует предоставления потенциальному участнику всей необходимой информации, которая содержится в ФИС, на его родном языке. Зачастую в процессе получения информированного согласия может возникать необходимость предоставления услуг переводчика.

Проблема качественного перевода довольно серьёзная и не ограничивается теоретическими размышлениями – дословный перевод или эквивалентный перевод, перевод как понимание или децентрализация при обратном переводе. Вопрос лежит иногда в совершенно в другой плоскости – кто должен переводить: специалист хорошо владеющий языками или профессиональный переводчик-филолог, но недостаточно знакомый с данной областью науки. Мы полностью разделяем мнение А. Бердичевского о том, что «...на рынке труда больше ценятся специалисты со знанием иностранного языка, чем филологи с поверхностными знаниями в определённой области производства» [Бердичевский, 2016, с. 52]. К сожалению, после перевода, осуществлённого со стороны дипломированного специалиста филологического профиля, не редкость, когда «укол в стекловидное тело» превращается в «укол стекловидного тела», и даже «рак простаты» – в «геморрой».

Однако есть определённые правила, при соблюдении которых можно соответствовать базисным требованиям, предъявляемым международными организациями, предоставляющими переводческие услуги в сфере здравоохранения. Перевод медицинского, да и, пожалуй, любого текста предполагает подготовительную работу, непосредственно перевод и последующую редактуру и корректуру. Следует оговорить, что, как правило, переводческие агентства поручают вышеназванные этапы работы разным специалистам. Тем не менее, не нужно полагаться на редактора и корректора: нужно сдавать качественную работу.

Во-первых, перед тем, как приступить к переводу, необходимо понять, какой текст надо перевести: существуют различные типы так называемых «медицинских» текстов, которые имеют свои особенности. Так, принято различать следующие разновидности текстов:

➤ Предназначенные для специалистов (Specialist-facing)

Это тексты, адресованные напрямую специалистам, – врачам, фармакологам, другим представителям медперсонала, вовлечённым в клинические испытания. С учётом этого, специальные термины и профессиональный жаргон вполне допустимы и применимы. В подобных случаях текст (например, Брошюра исследователя / Investigator's Brochure) с языковой точки зрения может и не быть безупречным, но крайне важно сконцентрироваться на точной трансляции существенных для данной сферы фактов и данных. При переводе текстов, предназначенных для специалистов, необходимо:

а) обеспечить полноценный перевод оригинала без упущений и излишнего редактирования;

б) следовать утвержденному глоссарию;

в) удостовериться, что все статистические данные и информация, относящаяся к исследованию, соответствуют оригиналу.

➤ Предназначенные для пациентов (Patient-facing)

Данная разновидность медицинских текстов отличается от предыдущего типа подачей информации с учётом целевой аудитории. Именно учёт целевой аудитории определяет и стиль, и терминологические тонкости, и вопросы, связанные с аббревиатурами.

○ **Обычный тон**

В текстах, адресованных пациентам, крайне важен тон и стиль, и при переводе подобных текстов необходимо учитывать это. Если в случае с текстами, предназначенными для специалистов, лингвистическая сторона второстепенна, то здесь необходимо в первую очередь сфокусироваться на удобочитаемости:

Все документы данной разновидности и особенно ФИС:

- Должны быть написаны в стиле, который легко понять широким слоям населения.
- Необходимо избегать сложных предложений или запутанных конструкций.
- Необходимо избегать употребления иноязычных слов, терминов и профессионального жаргона.
- Нельзя переводить чересчур свободно, поскольку важно ясно и точно отразить содержание исходного текста. Перевод профессиональных (научных) терминов

также требует особого внимания. Если в исходном тексте использован профессиональный термин, необходимо вначале дать его бытовой вариант (lay term), то есть, тот, который часто используется в повседневной речи, и только после этого – его научный эквивалент. Так, например, если в исходном тексте использован профессиональный термин «hematoma», то в переводе на русский необходимо дать «синяк (гематома)».

Следует, однако, отметить, что предназначенные для пациентов документы не могут быть изложены слишком простым языком, поскольку в подобных документах все-таки речь идёт о научных понятиях и терминах. Следует также учесть, что до подписания ФИС потенциальным участником клинического исследования, врач-исследователь всегда детально объясняет ему суть, цели, методы данного исследования и своей подписью заверяет, что пациент полностью понял предлагаемый текст, и что в дальнейшем будет являться основой для осознанного принятия решения об участии. Таким образом, предназначенные для пациентов тексты должны быть хорошо сбалансированы относительно простоты изложения и собственно научных понятий.

- На сегодняшний день определённые споры вызывает вопрос о целесообразности использования английских терминов. Многие переводчики склонны применять транслитерированные английские термины, такие, как: «скрининг» (screening) «бейзлайн» (baseline), «респондер» (responder). Данный подход оправдан и допустим для текстов, предназначенных для специалистов, поскольку специалисты, занятые в клинических исследованиях, хорошо знакомы с общепринятыми научными терминами и фразами.

Однако при переводе текстов, предназначенных для пациентов (например, ФИС), транслитерация английских терминов нежелательна, поскольку она непонятна широким слоям населения и, следовательно, может быть, в частности, причиной отказа от участия в клиническом испытании со стороны пациента или, наоборот.

Комитетами по этике, которые просматривают всю документацию, предназначенную для пациентов, относительно вопросов защиты прав испытуемых рекомендуют избегать использования транслитерированных английских терминов. В этом случае необходимо перевести посредством русского эквивалента, или описательного перевода. Так, например: baseline – базовый, исходный или начальный, в зависимости от контекста; screening – отбор (например, пациентов для участия в клиническом исследовании); responder – пациент, «ответивший» на лечение.

- Для определённых документов, в частности, для ФИС, используются шаблоны, то есть образцы файлов, в которых нужно набирать текст перевода. Нужно чётко

следовать шаблону, который обычно предоставляется заказчиком. В случае если у вас по каким-либо причинам возникают сомнения по поводу уместности предоставленного шаблона, рекомендуется просмотреть требования по оформлению подобных документов, предъявляемые местным комитетом по этике или другими регулируемыми органами страны, в которой планируется проведение клинического исследования.

➤ Другим подтипом специфических медицинских текстов, предназначенных для пациентов, являются опросники Качества жизни (QOL). Отличительной особенностью опросников Качества жизни является максимальная простота изложения вопросов и вариантов ответа, чтоб люди даже с самым минимальным образовательным цензом правильно поняли и заполнили анкету.

Однако в отличие от ФИС, перевод опросников Качества жизни требуют длительного времени и специфической процедуры. Сначала документ переводят два, а иногда и три переводчика отдельно друг от друга, имея только список понятий, в котором трактуются практически все слова и словосочетания из опросника, к которым приводятся также синонимы, которые можно использовать при переводе. После этого другой специалист, владеющий рабочими языками, из готовых переводов создаёт один текст, который в идеале должен быть эталонным опросником.

На основе полученного путём слияния варианта опросника другой переводчик осуществляет обратный перевод, то есть на тот язык, с которого был переведен первоначально. Следует отметить, что в научных кругах нет однозначного отношения к обратному переводу как к единственно верному инструменту верификации перевода. Как справедливо отмечает Richard W. Brislin, «<...> обратный перевод не панацея. Все материалы необходимо предварительно протестировать с респондентами, поскольку могут быть пункты, которые в реальном применении не достаточно хорошо работают.

Главное преимущество обратного перевода то, что он даёт исследователям возможность некоего контроля на этапе создания опросника, поскольку они могут проверить исходный вариант опросника и его обратный перевод и сделать выводы о качестве перевода» [Brislin, 1986, p. 161]. В настоящее время в сфере медицинских переводов данный этап крайне важен для выявления погрешностей перевода или подтверждения его точности и приемлемости. После устранения всех возможных ошибок в переводе опросник тестируется на пациентах (от трёх до пяти человек) разного возраста и пола, но желательно с низким уровнем образования. На этом этапе вырисовываются определённые трудности понимания отдельных слов или фраз, пациенты трактуют и перифразируют прочитанное, и все это фиксируется

интервьюером, после чего специалист, обсудив результаты когнитивного дебрифинга, делает последние поправки в тексте. В итоге получается опросник, который не содержит книжных слов и выражений, слов с двоякой трактовкой, длинных и запутанных конструкций и максимально адаптирован к культурологическим и региональным особенностям переводящего языка [Wild, 2005].

Определённые трудности вызывает вопрос применения релевантных глоссариев. Чтобы в сжатых сроках завершить перевод объёмных документов, переводческое агентство может поделить текст на несколько частей. В этом случае возникает определённое несоответствие использованных глоссариев. Переводчик должен всегда следовать принятому в данной стране и для данного языка стандарту. Так, например, слово cholesterol в русской традиции принято называть «холестерин», но никак не «холестерол». В частности, следует отметить, что в армянском языке в большей степени используются термины, заимствованные опосредованно, не из английского напрямую, а ввиду исторических реалий, – из русского.

Переводческие агентства обычно предоставляют глоссарии отдельно для каждой страны:

1. Глоссарии, предназначенные для пациентов => для перевода таких документов, как: Информационный листок пациента, ФИС, буклет, дневниковые карточки, опросники для пациентов, рекламные тексты и постеры.
2. Глоссарии, предназначенные для специалистов => для протоколов клинических исследований, индивидуальных регистрационных карт, брошюр исследователя и других документов, предоставляемых персоналу исследовательского центра, например: руководства по эксплуатации оборудования, инструменты (средства) рекрутирования пациентов (patient recruitment tools).

➤ Термины, вызывающие определённые трудности.

Во время перевода медицинских документов вполне вероятно, что некоторые термины могут быть непонятны. Однако переводческие агентства часто предоставляют список трудных/непонятных терминов и их объяснение. Если работа выполняется с применением компьютерных переводческих программ, таких, как: Trados, Wordfast, MemoQ, то толкование подобных терминов можно прочитать, круговыми движения обводя мышкой вокруг данного слова.

Могут быть случаи, когда один и тот же английский термин может и должен переводиться по-разному в различных контекстах. В подобных случаях, опять-таки, необходимо обратиться к справкам в отделе накопителя переводов (ТМ) и из существующих толкований выбрать то, которое подходит для данного контекста.

➤ Аббревиатуры

Другой вопрос, вызывающий трудности при переводе, относится к тому, как быть с аббревиатурами, которыми, в частности, изобилует американский английский. Как справедливо отмечают С. Барбашева и А. Авраменко, «Суть «экономного использования языка» заключается в обеспечении передачи максимального количества информации в единицу времени. В связи с этим в настоящее время в языке наблюдается «аббревиатурный взрыв» [Барбашева, Авраменко, 2011, с. 911]. Аббревиатуры в медицинских текстах часто даются без последующего развертывания, что вызывает известные трудности. Если относительно этого вопроса не дано особых указаний от заказчика, рекомендуется поступать следующим образом:

При переводе документов, предназначенных для пациентов:

- Если аббревиатура в переводящем языке существует, при первом упоминании необходимо написать её в развёрнутом виде с последующим указанием в скобках аббревиатуры на двух языках. Далее следует писать лишь аббревиатуру на переводящем языке. Так, например, BCVA, которая расшифровывается как Best Corrected Visual Acuity, в русском переводе будет выглядеть как: «Максимальная корригированная острота зрения» (МКОЗ/BCVA).
- Если аббревиатуры не существует в переводящем языке, то следует при первом упоминании дать описательный перевод вместе с английской аббревиатурой, а при последующих упоминаниях – только английскую аббревиатуру.

При переводе документов, предназначенных для специалистов:

- Если аббревиатура существует в переводящем языке, необходимо просто написать его без расшифровки.
- Если определённой аббревиатуры не существует в переводящем языке, следует максимально чётко перевести её и снабдить английской аббревиатурой в скобках.

Вышеизложенное не означает, что, следуя лишь указанным рекомендациям, можно осуществить качественный перевод. Перевод вообще, а перевод специальных/медицинских текстов, в частности, требует достаточных познаний в данной области. Переводчик должен также сам уметь искать и находить ответы на определённые вопросы, просматривать онлайн форумы и профессиональные блоги, сверять и сопоставлять искомую информацию. Способность поиска информации – это одна из пяти профессиональных компетенций переводчика (наряду с лингвистической, тематической, межкультурной и технической), которая декларируется общеевропейской сетью кафедр переводоведения European Master's in Translation [Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia

Communication, 2009, p. 6]. Тем не менее, данные рекомендации могут способствовать повышению качества переводов некоторых типов медицинских текстов и помогут минимизировать затратные редакционные работы.

Список литературы:

Барбашева С.С., Авраменко А.А. Особенности перевода аббревиатур в англоязычном медицинском тексте (на материале терминологии кардиологии) / Известия Самарского научного центра РАН, т. 13, № 2(4), 2011. С. 911-916.

Бердичевский А.Л. Система подготовки специалистов по РКИ в 21 веке: проблемы и перспективы / Русский язык и культура в зеркале перевода: VI Международная научная конференция; 13-17 мая, 2016 г., Афины, Греция: Материалы конференции. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 44-54.

Brislin, Richard W. 1986. The wording and translation of research instruments. In Walter J. Lonner & John W. Berry, (eds.). *Field methods in cross-cultural research*, 137–164. Newbury Park, CA: Sage.

Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. EMT expert group. Brussels, January 2009 [Электронный ресурс] – Режим доступа:
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf

Туупа, S. Back-translation: theoretical framework and practical implications/ Ivano-Frankivsk Видавництво Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2013. 188 с.

Wild, Diane et al. Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation Value in Health, Vol. 8, № 2, 2005 [Электронный ресурс] – Режим доступа:
https://www.ispor.org/workpaper/research_practices/PROtranslation_adaptation.pdf

Габдреева Н.В.
Казанский национальный исследовательский технический
университет имени А.Н. Туполева
Казань (Россия)

Gabdreeva Natalia
The head of the Department of Russian and Tatar language of Kazan National
Research Technical University named after A.N. Tupolev.
Kazan (Russia)

РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE DURING THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN COMPARATIVE-HISTORICAL ASPECT

Статья посвящена описанию некоторых национальных особенностей русского речевого этикета на фоне аналогичных формул речевого поведения представителей различных культур. Рассматриваются исторические архаичные клише, используемые в русской литературе, а также отмечаются современные новации и тенденции.

The article is devoted to description of some national features in Russian speech etiquette as well as similar forms of different cultures representatives' verbal behavior. The historical archaic clichés are considered in the article used in Russian literature, and the contemporary innovations and trends are mentioned.

Ключевые слова: этикетные формулы, ситуации общения, специфичные формы.

Key words: etiquette form, communicative, specific form.

Современные программы по РКИ рассматривают язык не только как узко филологическую дисциплину – но и как совокупность компетенций носителя, которая включает три аспекта: нормативный, коммуникативный и этический. Предполагается, что параллельно со знаниями по фонетике, лексике, грамматике русского языка иностранные студенты на всем протяжении обучения будут знакомиться с особенностями русской культуры, национальными праздниками, традициями, обычаями, что во многом облегчит им лингвокультурную адаптацию. С первых уроков (элементарный уровень) начинается обучение студентов особенностям русского речевого этикета. Так лексические минимумы этого этапа включают не только набор лексем, обеспечивающих минимальный русский диалог (*здравствуйте, привет, до свидания, спасибо, можно ли, пока, прощай и др.*), но и стилистическую, семантическую и фонетическую (*до свидания, пока, прощай, будь здоров*) дифференциацию лексем. Общеизвестно, что нормы и традиции при сопоставлении генетически различных языков могут значительно отличаться. Кроме того, следует учитывать, что помимо лингвокультурологической адаптации некоторые иностранные студенты изучают русский язык и литературу по основной образовательной программе. Это

во многом обуславливает повышенный интерес к речевым формулам и клише, закреплённым за универсальными этикетными ситуациями. Мы видим два направления в изучении данной проблемы. Первое: знакомство с русскими вербальными формулами может проводиться в сопоставлении с аналогичными коррелятами в родном языке. Следует обратить внимание на совпадающие формы и специфические. Второе: на продвинутом этапе, особенно на гуманитарных факультетах или профилях подготовки, можно давать исторический комментарий, т.е. объяснять происхождение того или иного выражения, функционирование его в текстах русской литературы. Речевой этикет трактуется сегодня как исторически сложившаяся в данном обществе или этносе система вербальных средств, обеспечивающих оптимальное общение. Приведём дефиницию Н.И. Формановской, одного из основоположников изучения данной проблемы: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфических стереотипных, устойчивых формул общения принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [Формановская, 1987, с. 9]. Одной из его центральных категорий является вежливость, которая состоит из максим такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия и симпатии. Речевой этикет реализуется в нормах, обязательных к исполнению в данном обществе, и традициях, которые не являются обязательными, однако их принято придерживаться. В настоящем сообщении мы рассмотрим некоторые универсальные и специфические черты русского речевого этикета на фоне аналоговых особенностей разноструктурных языков (т.е. выбор форм, а также вербальные клише, являющиеся специфическими для генетически и типологически различных языков, каковыми являются, например, французский, испанский, польский и итальянский). Источниками для сравнения явились собственные наблюдения автора, которые были почерпнуты в естественной среде общения в различных городах Испании, Франции, Италии, Польши, а также при обучении иностранных студентов подготовительного отделения и 1-2 курсов основных образовательных программ.

В различных культурах формы проявления речевого этикета неодинаковы, так, например, он находит выражение в следующем:

1. В выборе форм обращения к человеку (важны такие характеристики адресата, как: степень знакомства – знакомый/малознакомый/незнакомый; гендерный признак – мужчина/женщина; речевая ситуация – официальная/неофициальная/полуофициальная; сфера общения – научная, обиходно-бытовая и т.д.).

2. В способах номинации адресата (композиция, диминутивы имени, имя, отчество, полное имя, отсутствие имени при обращении и др.)

3. В регулярно повторяемых клишированных формулах, привязанных к ситуациям общения, которые носят характер универсальности (приветствие, прощание, просьба, отказ, извинение, выражение соболезнования, знакомство и т.д.), однако, в разных языках и культурах имеют неодинаковые способы выражения. Значимо важными для отбора последних, как мы уже отмечали, являются следующие характеристики адресата и адресанта: возраст, положение в обществе, гендерный фактор, характер ситуации общения, степень ознакомленной с темой, психологическая дистанция субъектов общения. Наконец, релевантным фактором, определяющим речевой этикет, является национальная специфика. Вызывают особый интерес специфические для каждой культуры речевые формулы, которые могут не иметь полноценного переводного соответствия и являются лакунарными. Так, например, формой непринуждённого приветствия в испанском языке является выражение ¡Hola!, которое высокочастотно и используется и в магазине как приветствие любому/каждому покупателю, в лифте случайному попутчику, и хорошо знакомому человеку. Во французском языке такой специфической формой является RSVP (Repondez'il vous plait), обозначающая обязательный ответ адресата, получающего приглашение на торжество. Отметим, что данная аббревиатура сегодня заимствуется многими языками, в том числе и русским, поскольку не имеет исконного эквивалента.

Некоторые формы, обнаруживающиеся при сопоставлении языков, имеют разную частотность. Так, русское приветствие *доброе утро*, адекватно переводимое на французский в качестве свободного словосочетания (*bon matin*) и отсутствующее как приветственное клише, во французском заменяется *bonjour*, в испанском – эквивалентом ¡Buenos días! , в итальянском – *Buon giorno*, т.е. добрый день. Испанский и итальянский речевой этикет несколько отличается в формах приветствия от русского [Фирсова, 1991, с. 167-168], так широко распространены следующие формы:

¡Buenos días! Buon giorno! Доброе утро! = Добрый день!
¡Buenas tardes! Buona serata! – Добрый вечер!
¡Buenas noches! Buona notte ! – Доброй ночи!

Употребление двух последних форм связано с наступлением сумерек (*доброй ночи* говорят, когда на улице темно), сами испанцы могут, например, летом в 9 ч. вечера, когда ещё светло, использовать и ту и другую формы. ¡Buenasnoches! употребляется обычно после 21 часа и опять-таки как приветствие, в отличие от русского языка, в котором эта формула используется при прощании. Польское дружеское, неофициальное приветствие *cześć*, итальянское *ciao* используются одинаково при встрече и прощании. Эта особенность объясняет ошибки польских и итальянских студентов, которые экстраполируют

употребление слова *здравствуй* аналогично *узусу* в родном языке. Другим примером специфических формул является клише в польском и французском языках, употребляемые в ситуации недопонимания, когда один из коммуникантов не понял или не услышал высказывания. В русском языке используется разговорное *что*, иногда редуцированное, экспрессивное *что-что?* и нейтральное/официальное *повторите, пожалуйста, простите?...*, во французском языке *vous dites...?*, в польском *prosze?*, калькированная форма *co?* является грубой, нелитературной. Обращение в польском языке также имеет специфическую особенность, которая проявляется в вопросительной форме в использовании существительного Пан/Пани и глагола в 3 л. ед. ч., например, следует вежливо задать вопрос следующим образом: «Czy Pan mieszka w Moskwie?». Прямое обращение «Вы живёте в Москве?» считается грубым. Ситуация поздравления адресата в русском языке выражается в разнообразных по стилистике формах: нейтральное поздравляю, официальное примите наши искренние поздравления, разговорное поздравляшки и др. В романских языках закрепились номинативные предложения: *Mes felicitations* (франц.) в отличие от русского. В польском языке следует отметить ещё одну особенность, связанную с семантикой выражения: так можно поздравить человека только в том случае, если он произвёл какую-то работу, т.е. в случае сдачи экзамена, защиты диссертации и т.п. Русские выражения вроде *поздравляю с весной* в польской культуре невозможны. Специфичными являются ответы-реплики в стандартных этикетных ситуациях, например благодарности. Так в русском языке в ответ на спасибо можно услышать – *пожалуйста и не за что*. В итальянском высокочастотными являются первый диалог: *Grazie – Prego* (пожалуйста), в испанском второй *Gracias – Nada* (не за что, пустяк, мелочь).

Русский речевой этикет представляет собой исторически сложившуюся систему. В 19 веке существовала жёсткая корреляция между социальным положением и обращением, регулируемая, как известно, петровским табелем о рангах, который разделялся на 14 классов. Каждый чин имел свою формулу титулования, т.е. официальную форму обращения. Например, губернского секретаря (12 класс), коллежского секретаря (10 класс), титулярного советника (9 класс) следовало именовать благородие. Коллежского советника (6 класс) – высокоблагородие, а тайного советника (3 класс) – превосходительство. Самым высоким званием было высокопревосходительство, эта формула использовалась для номинации 1 и 2 класса чиновников. Ю.А. Федосюк отмечает, что неправильное титулование нередко встречается в текстах художественной литературы 19 века. Это связано с двумя причинами: неосведомлённостью и желанием польстить собеседнику [Федосюк, 2007, с. 107]. Эти, так называемые ошибки, памятливы по произведениям Н.В.

Гоголя «Ревизор» и «Мёртвые души». Далее. Официальным обращением к незнакомому человеку были *милостивый государь и милостивая государыня*. В дружеском кругу были возможны, кроме именных диминутивов и прозвищ (Кюхля, француз – к Пушкину, Ваню – к Пушкину), обращения по фамилии (Друг мой, Дельвиг), по статусу («Ах, князь...») В письмах Пушкина: стыдно, женка..., жена, мой ангел, друг мой, жёнка) [Пушкин, 1986, с.49, 55, 66, 81], что было весьма распространено (ср. «Выстрел», «Пиковая дама» А.С. Пушкина, письма Пушкина к жене), например, в офицерской или в гимназической среде, где иногда даже не знали имени товарища, проучившегося бок о бок 8 лет [Федосюк, 2007].

Современное обращение, с одной стороны, упростилось, с другой, усложнилось. Так современный русский язык утратил унифицированную форму при обращении (в отличие от французского, где *мадам* сохраняется как обращение к женщине, а *мадемуазель* – к незамужней девушке, несмотря на дискуссии последних лет, также используется как историческое обращение к актрисам «Комеди франсез», ср. также унифицированные совр. формы в испанском языке *Señor u Señora*, в польском *Pan и Pani*, в итальянском *Signor и Signora*), получив взамен разветвлённую систему, включающую безличные формулы (простите, извините), специфические русские формы имени отчества, формы-наименования социального статуса и положения адресата (*друзья, коллеги, члены экспертной комиссии, выпускники, абитуриенты* и др.). Формы *девушка, женщина, мужчина* квалифицируются как разговорные, *товарищ* – уходит на периферию, *гражданин* – в область юриспруденции, *господин* пока не является широко распространённым, узуальным. Национальные особенности русского языка проявляются в выборе формы общения, мы имеем в виду местоимения ты и вы, отсутствующие в некоторых языках (в арабском, татарском, английском), во французском языке сферы функционирования этих местоимений по сравнению с русским совпадают сегментарно (как справедливо отмечал В.М. Муравьев).

Специфическими формами в русском обращении являются диминутивы (наряду с общеупотребительными Женя, Вова, Володя, Петя употребляются креативные Женюра, Владимирка, Машуня, Лелишна, Светланка, Вовчик и др.). Здесь в качестве некоторого объяснения весьма широкого и практически непереводаемого диапазона дериватов уместно вспомнить Анну Вежбицкую, отмечавшую в русских эмоциональность, выражающуюся в акцентировании чувств и их свободном изъяснении, в высокой эмоциональности русской речи [Вежбицкая,1996, с. 33-34]. Как известно, падежная парадигма существительного в древнерусском языке включала в себя звательный падеж, который выполнял именно функции номинации адресата (этот так называемый вокатив сохранился в современных славянских языках – украинском, польском, чешском. Ср. украинское сынку, мамо, діду, Наталачко; польское пани Наташо и др.). После упрощения парадигмы функции

звательного падежа стал выполнять именительный, однако сегодня появляется много разговорных форм именно в области обращения: Маш-а-Маш, Петь, Мариночка Ивановна, Петрович, амбивалентно соединяющее некоторую долю фамильярности и уважения.

Из новаций в русском речевом этикете можно отметить две особенности, обусловленные несомненным влиянием западноевропейских языков:

1. Редукция отчества при номинации даже официальных лиц, а также собеседников в возрасте. Правда, при непосредственном обращении оно сохраняется. Так ср.: в гостях у нас Владимир Иванов. И далее: Уважаемый Владимир Сергеевич. Повышение частотности отмечается у полных имён, которые раньше были низкочастотными. Так имя собственное в полной форме Наталия, Владимир, Илья Светлана без фамилии ранее использовалось крайне редко. Официальное обращение выражалось в форме имя фамилия или имя отчество. Как пример такого употребления и одновременно показатель строгости родителя по отношению к провинившемуся ребёнку.

2. Широкое употребление личных местоимений 3 л. ед. ч. (он, она) в присутствии адресата. Так в полилоге весьма часто используются местоимения он, она, в присутствии называемого, что для русской традиции общения квалифицируется как недостаток воспитания. В то же время во французском, испанском языках аналогичная ситуация является допустимой и нейтральной.

Обобщая вышесказанное, отметим, что при обучении русскому языку иностранных учащихся необходимо включать элементы речевого этикета, который имеет универсальные (совпадающие в различных языках) и специфические (не имеющие эквивалентов) формы выражения. Последние весьма важны при изучении иной культуры и достижении оптимального общения.

Список литературы:

- Вежбицкая А.Н.* Язык, культура, познание / Пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
- Пушкин А.С.* Письма к жене / АН СССР; Изд. Подготовлено Я.Л. Левкович. Л.: Наука: Литературные памятники, 1986. 259 с.
- Федосюк Ю.А.* Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта 19 века / Ю.А. Федосюк. 10-е изд. М.: Флинта: Наука, 2007. 264 с.
- Фирсова Н.М.* Испанский речевой этикет: Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1991. 174 с.
- Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты 1987. М.: Русский язык, 1984. 158 с.

Гавриленко Н.Н.
Российский университет дружбы народов
Москва, (Россия)

Gavrilenko Natalia
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow (Russia)

СЕТЕВАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

THE FEATURES OF NETWORK MODEL TO TEACHING TECHNICAL TRANSLATION

Понимание сети позволяет по-новому подойти к моделированию процесса перевода, который существует сегодня в контексте потоков информации, профессиональных групп и сайтов, баз данных, технологий взаимодействия с переводческими компаниями и заказчиками, руководителями проектов, с коллегами-переводчиками и т.д. Сеть позволяет моделировать процесс перевода и обучения профессионально ориентированному переводу с позиции информатики и социологии, исследовать процесс создания нового образовательного пространства, нового типа социальной коммуникации, которая стремительно трансформирует социальный институт науки и образования. В результате формируется новая среда жизнедеятельности переводчика и его подготовки, в которой меняется понимание пространства и времени. Такая обучающая сеть не сводится только к коммуникационным сетям, главным связующим узлом здесь выступает сам социальный субъект – обучающийся. Новый теоретический и практический материал представлен модулями и рассредоточен в рамках всего курса. Сетевая модель обучения переводу позволяет осваивать студентам отдельные модульные элементы/кирпичики модели перевода, используя для передачи информации формализованные и неформализованные каналы.

The meaning of the term network allows us to model the translation process in a new way. Today it exists in the context of streams of data, professional groups and websites, databases, technologies of interaction with translation companies and customers, project managers, fellow translators, etc. Network approach represents a new approach to the modeling of the translation process and the model of teaching technical translation from the positions of computer science and sociology. This approach gives us the opportunity to explore the process of creating a new educational space, a new type of social communication, which rapidly changes social institution of science and education. As a result a new living environment of the translator/interpreter and his training are formed where the understanding of space and time is changed. Such a training network is not limited to communications networks. The main linking node is a social subject – the student. New theoretical and practical material is presented in modules and overextended throughout the course. Network model of teaching translation allows the students to master individual modular elements/building blocks of a model of translation, using formalized and non-formalized information channels for data communication.

Ключевые слова: сетевая модель перевода, профессионально ориентированный перевод, переводческое образовательное пространство, компетентность, модуль.

Key words: network model of translation, technical translation, living environment of the translator, competence, module.

Попытка моделирования процесса перевода предпринималась многими исследователями. Со сменой научных парадигм данная модель постоянно дополнялась, уточнялась, расширялась. Анализ процесса перевода осуществлялся с позиций лингвистики, психологии, культурологии, социологии, историографии и т.д. В настоящее время резко меняются форматы общения, распространения и передачи информации. Представители творчества, науки, бизнеса, образования переходят от статических представлений знаний к информационно-коммуникационным формам. Сегодня мы не можем представить деятельность переводчика без компьютера. Происходит непрерывная диверсификация специальностей переводчика (локализация программного обеспечения, руководство проектами, управление знаниями и информацией, управление веб-содержимым, умение пользоваться мультимедийными и техническими средствами и т.д.). Данная профессия претерпевает значительные изменения, а, соответственно, требует новых подходов к подготовке переводчиков. Особенно это проявляется при выполнении специального/прагматического перевода (далее профессионально ориентированный перевод), который, по мнению французского исследователя Н. Фролижера, находится на стыке точных и гуманитарных наук и представляет собой «обручение аналогового и цифрового подходов» [Froeliger, 2013, p. 21].

Важной задачей для поддержания российских традиций обучения переводу представляется создание общей теоретической платформы для переводческих вузов и факультетов. Одним из возможных путей развития выступает интеграция естественно-научной и гуманитарной культур. В середине прошлого столетия известный английский физик и писатель Чарльз Сноу обратил внимание на то, что представители естественных наук все дальше отдаляются от гуманитариев и назвал это явление «пропастью двух культур» [Сноу, 1985]. Долгое время эти культуры развивались самостоятельно. Сегодня исследователи часто стали использовать синтез двух подходов. Необходимость междисциплинарного подхода повлекла за собой возникновение новой научной парадигмы – теории самоорганизации или синергетики, которая ставит «целью «сшить» пространства естественных и гуманитарных наук и математического творчества, а также научиться готовить не узких профессионалов, знающих «всё ни о чем», а команды «специалистов по решению комплексных проблем», способных осмысливать целое, а не отдельные части» [Малинецкий, 2011, с. 31].

Синергетический подход позволяет рассматривать как физические, так и общественные явления, исследовать процессы самоорганизации различных систем. По мнению исследователей, математическое понятие «фрактал» находится на пересечении хаоса и порядка и помогает описать более точно такие физические явления и естественные

образования как горы, облака, турбулентности, ветки листья деревьев, то есть все что не относится к геометрически формам. Фрактал позволяет более ясно представить связи, которыми пронизаны во время процесса перевода системы, включающие лингвистические культурологические факторы [Zbant, Gheorghita, Zbant, 2015, p. 226]. Пример такого подхода мы видим в работах Л.В. Кушниной. Автор рассматривает перевод «не просто как динамическую, а как саморазвивающуюся, самоорганизующуюся систему, что позволяет отнести его к разряду синергетических систем и исследовать в рамках синергетической лингвистики/лингвосинергетики» [Кушникова, 2014, с. 6].

В переводческом пространстве соединяются профессиональное, социальное и информационное пространство, которое кардинально отличается от физического. Социальные сети играют всё более важную роль в профессиональной деятельности переводчика. По своей сути, они служат регламентирующим фактором в различных сферах общения. Поэтому для исследователей в области переводоведения и дидактики перевода характерна попытка осмыслить данный процесс с современных концептуальных позиций, объясняющих стремительно меняющийся мир.

Социологи рассматривают социальную сеть (англ. *social network*) как объединение социальных позиций – социальных акторов и их связей. Часто для понимания сети используют математическое понятие графа, который возможно представить как множество *вершин* (узлов), соединённых *рёбрами*. Социальная сеть представляет собой группы узлов, которыми являются социальные акторы, и связи между ними (социальные взаимодействия) с целью обмена ресурсами. Первоначально сетевой анализ (*social network analysis*), основанный на математической теории графов, стал активно применяться в социологической традиции такими исследователями как Р. Соломонофф, А. Раппопорт, П. Эрдос, А. Ренье, Н. Лин, Б. Веллман, Дж. Коулман и др. В конце 1970-х гг. была основана специализированная ассоциация по прикладным исследованиям социальных сетей – Международная сеть анализа социальных сетей (INSNA) [Чураков, 2001].

Анализ социальных сетей представляет собой новое направление структурного подхода, которое позволяет исследовать взаимодействия между социальными объектами. Природа структурирована иерархически в различного типа открытые и нелинейные структуры. И деятельность переводчика представляет собой открытую динамическую систему, в которой отсутствие равновесия является необходимым условием ее развития. Ведь каждый элемент в модели перевода связан со многими другими элементами. Сегодня сетевая технология позволяет представить по-новому саму модель перевода, которую традиционно представляли в одной плоскости, линейно. По своей сути профессиональная деятельность переводчика как открытая система включает много вершин-графов, от

которых тянутся нити-связи к различным элементам. Так, например, сам переводчик связан с заказчиком, с той социальной средой, в которой он осуществляет перевод. Понимание исходного профессионально ориентированного текста происходит на основе переводческого анализа: особенностей общения в определённой профессиональной среде, социального института, который сложно рассматривать в отрыве от соответствующих организаций, вузов, традиций, норм общения и т.д., с коммуникативной ситуацией, которая представлена такими «вершинами» как «кто, где, когда, с какой целью, для кого?» создавал исходный текст и т.д. Создание текста перевода происходит с учётом характеристик получателя, его профессиональной принадлежности, той коммуникативной ситуации, в которой он будет использоваться. В свою очередь, каждый из этих элементов связан с массой других определяющих факторов и т.д. Совокупность этих связей и представляет собой сетевую модель перевода.

Существующие модели социальных сетей по целям исследования разделяют на две основные категории: модели формирования социальных сетей и модели распространения нововведений в социальных сетях. Модель обучения переводу профессионально ориентированных текстов возможно отнести к моделям распространения профессионального опыта обучения. В начале 2000 г. появилась разработка Web 2.0, что позволило пользователям создавать и распространять в сети различного типа контент и образовывать социальные сети. Социальные сети стали выполнять не только коммуникационные функции, но и функции обучающие [O'Reilly, 2005]. Обучающие сети представляют собой структуры, посредством которых профессиональные группы обмениваются информацией, координируют исследовательскую и педагогическую работу, свои подходы и прочие действия, направленные на формирование искомых компетентностей. Такие сети в области образования объединяют представителей учебных заведений, которые общаются между собой, обмениваются взглядами по вопросам образования, что способствует открытию новых образовательных площадок и уточнению понятий и ролей тьютора и учащихся [Ferjolja, 2002; Berry, Norton, Byrd, 2007]. Примерами таких учебных сетей могут служить площадки, ориентированные на преподавание иностранных языков: Babel (11 языков, более миллиона пользователей), Busuu (7 языков и более 9 миллионов пользователей), Livemocha (35 языков и более 9 миллионов пользователей).

В настоящее время отсутствует единое определение сети в обучении. Под данным термином часто подразумевают вывешенные в интернете учебники, видеолекции, презентации и т.д. В нашем случае, под *сетевой моделью обучения переводу мы понимаем опосредованное информационными технологиями взаимодействие между*

преподавателями, переводчиками и учащимися, которое способствует созданию учебного контекста и оптимальных условий для учения, самообучения, совершенствования в области перевода. В результате формируется новая среда жизнедеятельности переводчика и его подготовки, в которой меняется понимание пространства и времени. Сегодня невозможно обучать переводу в отрыве от сообщества профессиональных переводчиков, которое существует в контексте потоков информации, профессиональных групп и сайтов, баз данных, технологий взаимодействия с переводческими компаниями и заказчиками, руководителями проектов, с коллегами-переводчиками и т.д. Под потоками исследователи понимают «целенаправленные, повторяющиеся, программируемые последовательности обменов и взаимодействий между физически разъединенными позициями, которые занимают социальные акторы в экономических, политических и символических структурах общества» [Кастельс, 2000, с. 110]. Эти потоки обусловлены процессами, в которые они включены. И для того чтобы обучение переводчиков проходило в профессиональном контексте, максимально приближенном к реальности, эти потоки должны быть включены в образовательный контекст.

Мир преподавателей перевода также не линеен. Изменения в деятельности преподавателя происходят в результате осмысления, обмена опытом, дискуссий и т.д. На становление преподавателя оказывают влияние различные факторы: его окружение, его личные убеждения, наличие опыта (педагогического и переводческого), практика и оценка и т.д. Все это происходит путём создания и внедрения в практику педагогических моделей обучения, а также путём размышлений, которые позволяют преподавателю структурировать и обобщать педагогические ситуации, модифицировать их и адаптировать к различной аудитории.

Каким же образом, кого и что следует объединять в данном образовательном контексте? Значимым для создания такого контекста представляется такое качество сетевой коммуникации как многоканальность, ячеистость, что позволяет охватывать большие пространства. Такая обучающая сеть не сводится только к коммуникационным сетям, главным связующим узлом здесь выступает сам социальный субъект – обучающийся.

Исследователи У. Пауэлл и Л. Смит-Дор, анализируя возможности передачи в бизнес-сети информации, разработанных стратегий, стандартов и примеров профессиональной этики, выделяют формализованные и неформализованные каналы:

- знания и информация можно передавать через профессиональные сети, что позволяет распространять стандарты профессионального поведения;
- информация об административно-правовых и технологических нововведениях может передаваться через успешные организации;

- знания и стратегии решения организационных вопросов могут передаваться через профессиональные ассоциации [Powell, Smith-Doerr, 2003].

Проведённый анализ акторов сети, которые в той или иной степени могут способствовать подготовке переводчиков, позволил выделить четыре информационных канала.

Во-первых, это – вузы, высшие школы и факультеты, которые готовят переводчиков. Здесь сконцентрированы исследователи перевода, которые аккумулируют современные достижения в области профессионального перевода и переводоведения. Следует отметить, что сегодня прирост научного знания в данных областях значительно ниже, чем увеличение численности переводоведов. Справедливым представляется замечание, что сегодня всё большая часть сообщества учёных нужна, чтобы «удерживать территорию» – достигнутый уровень знаний, образования. Необходимость рассматривать деятельность переводчика с интегративных позиций приводит к тому, что приходится сужать круг рассматриваемых вопросов, и, конечно, что-то важное может упускаться. «Мы приближаемся к когнитивным пределам – к границам возможностей отдельных людей или общества в целом познавать, осваивать и поддерживать уже изученное и использовать полученные знания» [Малинецкий, 2011, с. 22]. Эти знания и информация могут сохраняться и передаваться через учебные сети, которые представлены университетами и факультетами, специализирующимися в области межкультурной коммуникации. Данные организации распространяют стандарты желаемого профессионального поведения, информацию о лучших практиках, что позволит сформировать базы данных научных и практических публикаций, переводческих информационных ресурсов, адреса и резюме преподавателей, вместе с условиями доступа к их услугам и т.д. Преподаватели перевода помогут учащимся разрабатывать пути обучения, необходимые для достижения поставленных целей.

Во-вторых, знания и стратегии решения организационных и профессиональных вопросов могут поступать через профессиональные ассоциации, союзы переводчиков, переводческие сайты, от профессиональных переводчиков и переводчиков фри-лансеров. Здесь могут быть представлены частные вопросы обучения переводу, разработанные переводческими бюро программы обучения онлайн, консультации у переводчиков, которые готовы рассказать об имеющихся у них умениях и навыках и продемонстрировать их на практике и т.д.

В третьих, информация может поступать через сети, в которых участвуют бюро перевода, организации, пользующиеся часто услугами переводчиков. Здесь могут решаться отношения с заказчиками, потребителями, сотрудниками бюро переводов. В данных сетях распространяется информация об административно-правовых и технологических

нововведениях, которые играют очень важную роль в работе переводчиков, о существующих терминологических базах данных, новых переводческих программах и т.д.

В четвёртых, для поддержания данной сети необходима группа «администраторов сетей», которые знакомят с оборудованием и техникой, посредством которых может происходить обучение профессиональному переводу, а также обеспечивают создание, поддержку доступа к имеющимся ресурсам и их безопасность.

Для того чтобы представить модульную систему обучения переводу, нами был проведён анализ всех составляющих профессиональной компетентности переводчика и определена последовательность стоящих перед ним задач.

Одним из важных подходов современного образования представляется компетентностный подход. К сожалению, в настоящее время в переводоведении не сформировался единый подход к рассмотрению собственно переводческой компетентности и выделению её составляющих. Анализ литературы по вопросам переводоведения, показывает всю сложность, разноплановость и неоднозначность трактовки данного понятия, его структуры, выделяемых компетенций. Отсутствие единого подхода к рассмотрению компонентного состава профессиональной компетентности переводчика обусловило необходимость теоретического обоснования для выделения ключевых для переводческой деятельности компетентностей. Под ключевыми мы понимаем те обобщённо представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме [Зимняя, 2004, с. 26], в нашем случае в профессиональной переводческой среде. Проведённый анализ выделяемых исследователями компонентов переводческой компетентности позволил выделить четыре ключевые компетентности:

- **межкультурная коммуникативная компетентность**, которая представляет собой готовность и способность (в соответствии с социальными и культурными нормами общения в профессиональной сфере) понимать высказывания на иностранном языке и создавать на русском языке, на основании понятого смысла устные или письменные высказывания.

- **специальная компетентность** переводчика представляет готовность и способность выполнять на высоком уровне труд переводчика, владение переводчиком соответствующими знаниями и умениями и способность проектировать свое дальнейшее развитие.

- **социальная компетентность** переводчика представляет собой владение совместной профессиональной деятельностью переводчика, приемами профессионального

общения, принятыми в данной профессии, социальная ответственность за результаты своего труда и т.д.

- **личностная компетентность**, т.е. *обладание соответствующими профессионально-важными для выполнения деятельности переводчика качествами личности* [Гавриленко, 2015].

Данный состав профессиональной компетентности переводчика представляет собой открытую структуру, может изменяться, дополняться по мере дальнейшей разработки важных для данной профессии аспектов.

Компетентностный подход при обучении переводу предполагает взаимосвязь и взаимодействие личностного и деятельностного компонентов. Любая профессиональная деятельность протекает в определенном социальном контексте, поэтому в соответствии с деятельностным подходом к обучению формировать переводческую компетентность возможно поэтапно в процессе решения стоящих перед переводчиком задач. Так, например, при обучении иностранному языку с применением информационных технологий предлагается использовать позадачный подход, выделяя макро- и микро-задачи. Решение макро-задач должно проходить в социальном контексте, создавая предпосылки к общению и взаимодействию с другими участниками учебного процесса, приближая его к реальному профессиональному общению. Тогда как решение микро-задач представляет собой отработку необходимых операций и протекает более автономно и индивидуально [Grosbois, 2013, p. 84].

Проведённый анализ деятельности переводчика профессионально ориентированных текстов позволил представить последовательность решаемых задач. Конечно, у опытного переводчика некоторые из задач будут отсутствовать, однако такой алгоритм профессиональных действий дает возможность последовательно располагать учебные материалы и предлагать соответствующие методы и приемы формирования переводческой компетентности.

- *профессионально-ориентирующий этап* – поиск работы, получение текста перевода от работодателя, подготовка к предстоящему переводу;
- *аналитический этап*: понимание и интерпретация иностранного текста (информационно-справочный поиск и переводческий анализ текста), выработка стратегии перевода;
- *синтезирующий этап* – терминологический поиск, поиск соответствий и создание текста перевода на основе понятого иноязычного текста;

- *корректирующий этап* – коррекция, редактирование и сдача переведённого текста заказчику.

Модульный подход в обучении широко используется в современной высшей школе. Специалисты в области модульного образования выделяют различные его составляющие: модуль как пакет учебного материала, как учебная единица, как блок информации, как набор учебных дисциплин, как программа профессионального обучения конкретной профессии и т.д. [Макаров, 2007]. Модуль позволяет сохранить целостность учебного материала и обеспечивает его усвоение по отдельным структурным элементам. Например, в системе инженерного образования создана и реализуется в ряде вузов система РИТМ (развитие индивидуального творческого мышления), одним из принципов которого является модульность обучения. Модуль понимается как часть образовательной программы, которая синтезирует вопросы и проблемы стыковки различных дисциплин.

Составляющие переводческой компетентности были последовательно соотнесены с выделенными задачами. В результате каждый из полученных учебных модулей содержал сформулированную переводческую задачу и профессиональные знания, умения и качества переводчика, необходимые для её решения [Гавриленко, 2010]. Примером такой модульной технологии может служить модель обучения профессионально ориентированному переводу с использованием ИКТ, разработанная Д.А. Алферовой. Каждый учебный модуль разработанной системы обучения включает следующие компоненты:

1. *Целевой блок*, который содержит переводческую задачу и дидактическую цель, осознаваемую как значимый результат обучения.

2. *Информационный блок*, в котором представлена библиотека рекомендуемых при решении переводческой задачи ИТ с указанием разработчиков, ссылок и URL-адресов, а также информация по смежным аспектам рассматриваемой переводческой задачи, знание которой необходимо будущему переводчику.

3. *Методический блок*, в котором представлено описание необходимых при решении указанной переводческой задачи знаний, умений и навыков в области ИТ, т.е. алгоритм решения поставленной задачи с использованием ИТ.

4. *Операционально-деятельностный блок*, который включает две группы упражнений, направленных на формирование соответствующих знаний, умений и навыков у студентов.

5. *Контролирующий блок*, в который входят упражнения, направленные на контроль сформированности необходимых профессиональных знаний, умений и навыков перевода с использованием ИТ [Алферова, 2010, с. 133].

Таким образом, каждый учебный модуль должен включать конкретную макро-задачу, способы её решения, информационные ресурсы, позволяющие её решить, необходимые компетенции, банк упражнений, способы проверить уровень сформированности компетентности, возможность общения с другими учащимися, с практикующими переводчиками и с преподавателями. Такое интерактивное обучение позволяет познакомить учащихся с другой культурой в процессе общения с ее представителями, обсуждать сложности перевода с носителями языка и т.д. При таком общении повышается мотивация, каждый может помочь и получить помощь, развиваются способности к взаимодействию, работе в команде и т.д. При работе с микро-задачами, наоборот, в большей степени формируется способность к автономной работе.

В заключении хотелось бы отметить, что преподаватели перевода должны становиться мультипликаторами приобретённых ими знаний. Поэтому вопросы, связанные с распространением опыта и материалов, должны быть встроены в содержание модулей.

Для того, чтобы быть эффективным, обучение в обучающей среде должно опираться на знания и опыт слушателей, быть интерактивным, личностно-ориентированным, давать возможность учиться на практике и работать совместно с другими, чтобы найти решения, которые можно использовать в различных контекстах. Сегодня такая сеть профессионалов в области обучения переводу должна постоянно развиваться, учитывать новые технологии, прогнозировать их развитие. Например, можно предположить, что в скором времени в процесс подготовки переводчиков войдут «Серьёзные игры» и традиционная организационная форма – «класс-группа» будет постепенно уступать место понятию «сообщество».

Список литературы:

- Алферова Д.А.* Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / Д.А. Алферова. М., 2010. 272 с.
- Гавриленко Н.Н.* Методика реализации компетентного подхода при обучении переводу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия Образование и педагогические науки. Выпуск 14 (725). М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 113-127.
- Гавриленко Н.Н.* Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. / Н.Н. Гавриленко. М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. 178 с.
- Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Зимняя И.А. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
- Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Пер. с англ. / Под ред. О.И. Шкаратана. М., 2000. [Электронный ресурс] URL:http://www.infobibliotek_Buks/Polit/kastel/intro.php
- Кушникова Л.В.* Введение в синергетику перевода: монография / Л.В. Кушникова, И.Д. Хайдарова, С.С. Назмутдинова и др. Под общей редакцией Л.В. Кушниковой. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. 278 с.

- Макаров А.В. Модульное обучение: аналитический обзор / А.В. Макаров. М.: Высш. шк., 2007. №3. С. 66-67.
- Малинецкий Г.Г. Когнитивный вызов и информационные технологии / Малинецкий Г.Г., Маненков С.К., Митин Н.А., Шишов В.В. // Вестник РАН. 2011. Т. 81, №8. С. 707-716.
- Сноу Ч.П. Портреты и размышления. / Ч. Сноу. М.: Изд. «Прогресс», 1985 г. С. 195-226.
- Чураков А. Н. Анализ социальных сетей / А.Н. Чураков // Социологические исследования (Социс), 2001. № 1. С. 109-121.
- Berry, B., Norton, J., Byrd, A. Lessons from networking / Berry B., Norton J., Byrd A. // Educational Leadership. 2007. P. 48-52.
- Ferjolja, T. Beyond a command performance: reflection on classmates as a new teacher preparation initiative / Ferjolja T // Asia Pacific Journal of Teacher Education. 36 (1). 2002. P. 947-967.
- Froeliger, N. Les noces de l'analogique et du numérique. De la traduction pragmatique / Froeliger N. Paris: Les Belles Lettres, 2013. 294 p.
- Grosbois, M. Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux / Grosbois M. Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2013. 177 p.
- Mayer, D. An electronic lifetime: information and communication technologies in a teacher education internship / Mayer D // Asia Pacific Journal of Teacher Education. 36 (2). 2002. P. 181-195.
- O'Reilly. What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next generation of Software / O'Reilly. 2005. [Электронный ресурс] <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Powell, W. Networks and economic life / Powell W., Smith-Doerr L. // Economic Sociology, 2003. Vol. 4, № 3. P. 61-105.
- Zbant, L. Le chaos, le système et le fractal appliqués à l'analyse du processus de traduction / Zbant Ludmila, Gheorghita Helena, Zbant Cristina // L'expérience de traduire / Sous la direction de Mohammed Jadir et Jean-René Ladmiral. Paris: Honoré Champion, 2015. №4. P. 219-234.

Гарбовский Н.К.
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва (Россия)

Garbovsky Nikolay
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ОТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ К ДИДАКТИКЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FROM LINGUODIDACTICS TO TRANSLATION DIDACTICS

Дидактика переводческой деятельности тесно сопрягается с лингводидактикой. Но именно эта близость чрезвычайно опасна для развития дидактики переводческой деятельности, так как довольно распространённым оказалось мнение о том, что дидактика переводческой деятельности – это лишь особый случай лингводидактики. Размещение дидактики переводческой деятельности в лоне лингводидактики, является не меньшим заблуждением, чем определение науки о переводе как прикладной отрасли лингвистики.

Translation didactics is closely linked to linguistics, with this proximity presenting a danger for the development of translation didactics amid a widespread view of translation didactics as only a special part of linguodidactics. It is misleading to view translation didactics within linguodidactics as well as to consider the science of translation as a branch of applied linguistics.

Ключевые слова: наука о переводе, дидактика переводческой деятельности, лингводидактика.

Key words: science of translation, translation didactics, linguodidactics

Основная задача дидактики, сформулированная в далёкой древности немецким педагогом Вольфгангом Ратихием состоит в том, чтобы аргументировано ответить на два вопроса: чему учить и как учить. Эти важнейшие вопросы дидактики возникают при обучении любому искусству, любому предмету знаний, всякому ремеслу.

В этих двух вопросах концентрированно отражается суть дидактики как науки о взаимодействии обучаемого и обучающего – главных действующих лиц организованной системы обучения.

Цели и условия обучения не остаются неизменными во времени, поэтому традиционные вопросы дидактики о содержании и технологиях обучения постоянно требуют новых уточненных ответов. Практика обучения ставит перед дидактикой множество и других вопросов, ответы на которые весьма неоднозначны.

Анализ богатого опыта обучения переводческой деятельности показывает целесообразность выделения в особую область педагогической науки *дидактику переводческой деятельности* как специфического вида человеческой деятельности, который требуют построения специфических теоретических моделей особой обучающей

системы. Такая специфическая дидактическая система может быть определена как *отраслевая дидактика*.

Дидактику переводческой деятельности можно сравнить с дидактикой медицины. Сравнение подсказано французским лингвистом Ж. Муненом, который, отвечая на вопрос о том, можно ли перевод построить на научных основаниях, писал: « On peut, si l'on y tient, dire que, comme la médecine, la traduction reste un art – mais un art fondé sur une science » [Mounin G. P. 16.]. (*Если хотите, можно сказать, что, как и медицина, перевод – это искусство, но искусство, основанное на науке*).

Дидактика переводческой деятельности не менее специфична, чем дидактика медицины, строящая теоретические модели обучения врачеванию как деятельности особого рода, или дидактика дипломатии, дидактика политической деятельности и т.п. Именно цель обучения позволяет разграничить две близкие, но, тем не менее, различные сферы педагогической деятельности: обучение переводческой деятельности и обучение переводу. Цель обучения переводческой деятельности – формирование личности переводчика, обладающей необходимыми психологическими качествами, этическими представлениями о своём социальном статусе и о соответствующих ему нормах поведения, а также специальными компетенциями, обеспечивающими выполнение специфической социальной функции.

Обучение переводу представляет собой составную часть обучения переводческой деятельности. Оно не предполагает, во всяком случае, в полной мере, главной составляющей – формирования личности переводчика [см. подробнее Гарбовский, 2012].

В дидактике переводческой деятельности, как и в любой отраслевой дидактике, совмещаются и пересекаются задачи частных предметных дидактик со специфическими задачами формирования личности особого рода, обладающей компетенциями и психическими свойствами, необходимыми для выполнения особых профессиональных действий.

Несмотря на то, что человеческое общество пользовалось услугами переводчиков во все века и во всех уголках мира, обучение переводу как системная педагогическая деятельность, основанная на продуманных и обоснованных дидактических принципах, началась в историческом плане сравнительно недавно. Лишь в середине XX века в связи с необходимостью массовой подготовки переводческих кадров, способных обеспечивать межъязыковую коммуникацию в условиях резко изменившихся международной обстановки нового передела мира, были созданы первые факультеты, институты и школы перевода. Массовый характер подготовки профессиональных переводчиков потребовал осмысления специфики переводческой деятельности, систематизации предшествующего опыта,

выработки наиболее эффективных методов и приёмов обучения переводу. Революция в практике устного перевода, вызванная появлением синхронного перевода, требовавшего профессиональной подготовки и не допускавшего дилетантизма, в ещё большей степени способствовала развитию педагогических знаний в данной сфере.

В этот период начинается разработка проблем дидактики перевода, вызванная необходимостью построения научно обоснованного методологического фундамента образовательной деятельности в данной сфере. Формируются научно-педагогические школы обучения переводу, которые концентрируют своё внимание на самом предмете обучения, т.е. на переводческой деятельности.

Поиск оптимальных решений, создание систем обучения переводчиков шли параллельно с развитием теории перевода. Именно педагогическая практика стимулировала теоретические разыскания в сфере перевода.

Знаменательно, что самые интересные и глубокие работы по теории и методологии перевода были написаны именно преподавателями перевода, главным образом, лингвистами, имевшими опыт практической переводческой деятельности, сумевшими осознать и систематизировать как собственные представления о переводе, так и опыт коллег-переводчиков.

Ведущая роль лингвистов в разработке вопросов теории перевода обусловила в известной степени распространённое заблуждение, состоящее в попытке втиснуть науку о переводе в рамки лингвистики. Это заблуждение повлекло за собой и не менее опасное представление о дидактике перевода как о частном случае лингводидактики.

Разумеется, дидактика переводческой деятельности тесно сопрягается с лингводидактикой – особым разделом дидактики, в котором совмещаются признаки предметной дидактики с признаками дидактики отраслевой. Обучение языкам предполагает не только усвоение новых знаний, нового предмета (знание системы языка, его фонетики, лексики и грамматики), но и формирование навыков речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение) в определённых коммуникативных ситуациях. Дидактика переводческой деятельности близко соприкасается с лингводидактикой еще и потому, что «формирование иноязычных речевых навыков и умений происходит в школе в условиях речевой деятельности учащихся на базе родного языка, что порождает свои серьёзные проблемы» [Миньяр-Белоручев, с.23.], справедливо отмечал профессиональный переводчик и педагог Р.К.Миньяр-Белоручев.

Эти *серьёзные проблемы* сближают дидактику переводческой деятельности с лингводидактикой. Но именно эта близость чрезвычайно опасна для развития дидактики

переводческой деятельности, так как довольно распространённым оказалось мнение о том, что дидактика переводческой деятельности – это лишь особый случай лингводидактики.

Размещение дидактики переводческой деятельности в лоне лингводидактики, является не меньшим заблуждением, чем определение науки о переводе как прикладной отрасли лингвистики [см.: Гарбовский 2011].

Основная причина такого заблуждения состоит в том, что перевод – это речевая деятельность. Поэтому, говоря о переводе, нередко внимание концентрируется исключительно на его лингвистической составляющей. Перевод онтологически представляет собой часть речевой деятельности, её особый случай.

Первопроходцы современной науки о переводе Дж. Кэтфорд, Ж. Мунен, Ю. Найда, А.В.Фёдоров и многие другие лингвисты предприняли попытку последовательного распространения на перевод общетеоретических постулатов лингвистической науки. А.В.Фёдоров, в частности, утверждал, что, «поскольку перевод всегда имеет дело с языком, всегда означает работу над языком, постольку перевод всего больше требует изучения в лингвистическом разрезе – в связи с вопросом о характере соотношения двух языков и их стилистических средств» [Фёдоров 1953. с.13.].

Соответственно такому сугубо лингвистическому подходу к переводу и дидактика перевода рассматривалась как частный случай детально разрабатывавшейся лингводидактики.

Еще одна причина смешения лингводидактики и дидактики перевода состоит в том, что в общественном мнении сложился стереотип простоты и общедоступности переводческой деятельности.

Естественный или благоприобретённый билингвизм традиционно считается чуть ли единственным условием, необходимым для успешной переводческой деятельности. Человек, владеющий иностранным языком, т.е. билингв по определению, рассматривается как готовый переводчик. Отсюда делается вывод о том, что переводу как некоему особому виду деятельности учить не нужно, следует лишь изучать иностранные языки. Исторически складывалось так, что потребители перевода не задумывались над тем, что имеют дело с переводом. И многие великие переводчики стремились поддерживать эту иллюзию, как некоего особого случая двуязычной коммуникации.

Таким образом, дидактика переводческой деятельности растворялась в лингводидактике.

Но лингводидактика изучает, как следует формировать навыки слушанья и чтения, говорения и письма на основе знаний о системах изучаемых языков (их фонетики, лексики, грамматики, стилистики).

В процессе перевода слушание и чтение, говорение и письмо суть лишь крайние, доступные внешнему наблюдению, области коммуникативной системы перевода, формирующие различные виды перевода: перевод на слух, устный перевод, письменный перевод, зрительно-устный перевод и пр.

Ядром же этой системы оказывается собственно перевод сложнейшая когнитивная операция по обработке информации, предполагающая определенные знания, навыки и умения, т.е. особые компетенции. Кроме того, перевод предполагает осознание особой ответственности, определенное представление об эстетике речевого выражения и об этике социального поведения.

Современная ситуация в образовании характеризуется новыми вызовами, которые предопределяют научные разыскания в области дидактики переводческой деятельности. Среди множества новых вызовов, наиболее значимыми для отечественной системы подготовки переводчиков, оказываются такие, как активизация общего уровня развития будущих переводчиков, индивидуализация и дифференциация обучения. Стремительное внедрение в учебный процесс и в профессиональную деятельность переводчиков новейших информационных технологий также ставит перед дидактикой перевода ряд новых вопросов, решение которых необходимо для нахождения оптимальных способов взаимодействия человека с автоматизированными системами как в процессе обучения, так и непосредственно в профессиональной переводческой деятельности.

Изменяются требования к общеобразовательному и общекультурному уровню будущих переводчиков. Переводчик сегодня – это личность, способная оперировать в своей профессиональной деятельности огромными потоками информации. Идеалистическая фигура переводчика-энциклопедиста уходит в прошлое.

В современном мире объём информации, с которой может столкнуться переводчик в ходе выполнения своей посреднической миссии, огромен. Ни одна школа, ни одна образовательная программа не в силах вложить в голову переводчика все гипотетически необходимые ему знания. И ни одна голова переводчика не способна удержать все знания, которые могут оказаться полезными в практической работе. Известное каждому педагогу изречение древнего философа о том, что ученик – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь, в подготовке переводчиков приобретает особое звучание.

В дидактике переводческой деятельности отчётливо проявляется трансдисциплинарный подход к обучению. В начале 70-х годов прошлого века швейцарский педагог Ж. Пиаже обосновал идею развития кооперации в науке, которая должна привести научное знание к состоянию *трансдисциплинарности*: « Enfin, à l'étape des relations interdisciplinaires, on peut espérer voir succéder une étape supérieure qui serait

« transdisciplinaire », qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines » [Piaget , p.170]. *(Наконец, можно надеяться увидеть, как стадии междисциплинарных отношений придет на смену более высокая стадия, которая будет «трансдисциплинарной» и которая, не удовлетворяясь достижением взаимодействия и взаимопонимания между специальными исследованиями разместит эти связи внутри некой системы, без устойчивых границ между дисциплинами. Перевод с франц. мой – Н.Г.)*

Дидактика переводческой деятельности оказывается тесно связанной с такими областями современной науки о переводе как социология и психология переводческой деятельности, а также эпистемология, герменевтика, теория коммуникации и др.

Очевидно, что множество моделей обучения переводу, отражающих и объясняющих тот или иной аспект теории обучения этому сложнейшему виду человеческой деятельности, а также разрозненные, часто даже весьма интересные эмпирические наблюдения, полезные сами по себе для развития практики обучения, нуждаются в синтезе для построения дидактики переводческой деятельности.

Синтез множества данных, воспринимаемых как нечто целое, знаменует собой системологический подход к дидактике переводческой деятельности. 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.

Особенности дидактики переводческой деятельности проистекают из понимания перевода как определённой социальной функции. Понимание перевода как социальной функции коммуникативного посредничества, своеобразной медиации, в основе которой лежит система когнитивно-коммуникативных операций, позволяет определить задачу дидактики переводческой деятельности как задачу *формирования личности переводчика, обладающего необходимыми компетенциями для осуществления особой двуединой когнитивно-коммуникативной деятельности в соответствии с определённой социальной ролью.*

Таким образом, лингводидактика лишь частично затрагивает область дидактики переводческой деятельности.

Можно с уверенностью сказать, что дидактика переводческой деятельности начинается там, где заканчивается лингводидактика.

Перефразируя наиболее общее определение дидактики, можно назвать дидактику перевода подразделом педагогической науки, развивающим системную теорию обучения переводческой деятельности.

Эта теория рассматривает обучение переводу как комплексную систему сопряженных деятельностей преподавателя перевода (обучающая деятельность) и обучаемого (познавательная деятельность) с целью формирования личности переводчика, осознающего свою социальную роль обеспечения межъязыкового и межкультурного коммуникативного посредничества и обладающего необходимыми компетенциями для осуществления когнитивной деятельности по интерпретации системы смыслов, заключённой в исходном сообщении, на основе его индивидуальных способностей.

Имея в качестве объекта обучение переводческой деятельности, дидактика переводческой деятельности видит свой предмет в установлении закономерных связей между обучающей деятельностью преподавателя и познавательной деятельностью обучающегося в их взаимодействии как основных агентов комплексной обучающей системы, предполагающей определённые цели, содержание, методы, средства, принципы, организацию обучения, способы объективной оценки достигнутых результатов.

Определение предмета этой научной дисциплины позволяет дать описание и объяснение процесса обучения переводу в различных условиях с различными целями и в различных формах организации. Она предлагает педагогической практике обоснованное содержание обучения и помогает выбрать соответствующие формы организации учебного процесса для того, чтобы сделать его наиболее эффективным. Дидактика переводческой деятельности способна разработать и предложить новые технологии обучения переводчиков, а также выработать максимально объективные критерии оценки результатов обучения.

Список литературы:

- Гарбовский Н.К.* Семь вопросов дидактики перевода или scopos-дидактика переводческой деятельности. // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2012. № 4. С. 36-54.
- Гарбовский Н.К.* Парадигмы науки о переводе // Проблемы современного переводоведения. СПб, 2011. СПбГУ: Филологический ф-т. С. 39–56.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980.
- Фёдоров А.В.* Введение в теорию перевода. М. Изд-во лит-ры на иностр. языках. 1953.
- Mounin, G.* Les problèmes théoriques de la traduction. Ed. Gallimard. 1963.
- Piaget, J.* Epistémologie des relations interdisciplinaire // OCDE. L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE. 1972. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_relat_interdis.pdf

Гончарова О.В.
ИП Лингвистическая студия «Приазовское Лукоморье»
г. Ейск (Россия)

Goncharova Olga
Linguistic Studio “Azov Lukomorye”
Yeysk (Russia)

К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АВТОРСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СТУДИИ

TO THE QUESTION OF INTERLINGUAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATIONS AS THE BASIS OF INTERNATIONAL PROFESSIONAL COMMUNICATION IN TERMS OF THE COPYRIGHT LINGUISTICALLY STUDIO

В соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования Российской Федерации современный специалист должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и быть всесторонне развитой личностью, но и уметь социально адаптироваться к потребностям времени, пополнять и практически применять свои знания в меняющихся условиях, учитывать в своей практической деятельности инновационные технологии и постоянно увеличивающееся информационное поле избранной специальности, обладать навыками профессионального общения. **Межъязыковая коммуникация** – коммуникация, переходящая языковые границы. [Нелюбин, 2003, с. 107] **Профессиональное общение** представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности. Репутацию организации и её отдельного специалиста определяет культура и уровень профессиональной деятельности. **Профессиональная культура** включает владение специальными умениями и навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения. Специальные навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки, трудовой практики и межкультурного обмена. Успешное владение общей культурой речи (знание норм речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях общения), позволяет профессионалу использовать культуру профессионального общения с его основным набором таких инструментов как: уверенное владение терминологией данной специальности, строить выступление на профессиональную тему, организовать профессиональный диалог и управлять им, общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности. Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия и термины в практическом анализе производственных ситуаций, знание особенностей стиля профессиональной речи составляют **лингвистическую компетенцию** в профессиональном общении. Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учёт ситуации общения, его места, отношений с собеседником, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника, умение создать благоприятную для общения атмосферу, умение поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования включаются в **коммуникативную компетенцию** специалиста. В коммуникативную компетенцию входит, как само умение общаться, обмениваться информацией, так и умение налаживать целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность. Умение контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдение этических норм и требований этикета составляют **поведенческую компетенцию**. Коммуникативное поведение подразумевает такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения, которые влияют на

создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы.

Профессиональное общение есть путь усвоения и освоения опыта других, исторически сложившихся социальных норм и ценностей, знаний и способов узкоспециальной деятельности. Учитывая связь образования и воспитания, можно сказать, что в процессе профессионального общения специалист формируется как личность. В профессиональном общении чаще встречаются межличностные и реже массовые контакты. Межличностное общение представлено непосредственными контактами двух или более человек; массовое общение – это множество непосредственных контактов малознакомых и незнакомых представителей определённой сферы профессиональной деятельности. Общение – это процесс взаимодействия его участников, включающий не только обмен информацией, мыслями, но и переживания, и психологическое воздействие партнёров друг на друга. По своему содержанию и назначению профессиональное общение полифункционально. В психологическом плане выделяют три признака профессионального общения: коммуникативный, интерактивный, перцептивный. **Техника профессионального общения** – это свободное владение и сознательное варьирование средствами межличностной обратной связи. К **элементам** техники в первую очередь относят: навыки активного слушания; стимулирование межличностной обратной связи.

In accordance with the State standard of higher professional education of the Russian Federation a modern specialist should not only possess a high level of professional competence and be fully developed personality, but to be able to adapt socially to the needs of time to replenish and to practically apply their knowledge in a changing environment, to take into account in their practice of innovative technologies and growing the information field of the chosen specialty, to have the skills of professional communication. Interlingual communication – communication crossing language boundaries. [Nelyubin, 2003, p. 107] Professional communication is a speech interaction of the professional with other professionals and clients of the organization in the implementation of professional activities. The reputation of the organization and its individual specialist determines the culture and level of professional activities. Professional culture includes the possession of special skills, professional activities, culture, behavior, and emotional culture, the overall culture of speech and culture of professional communication. Special skills are acquired in the process of training, labour practices, and cross-cultural exchange. Successful mastery of the General culture (knowledge of standards of speech behavior and requirements of speech in all situations of communication), allows the professional to use culture for professional communication with his basic set of tools, such as: fluency in the terminology of this specialty to build a presentation on a professional topic, to organize professional dialogue and manage to communicate with non-specialists for professional activities. Knowledge of terminology, ability to establish connections between previously known and new terms, the ability to use scientific concepts and terms in practical analysis of production situations, knowledge of the characteristics of the professional language constitute linguistic competence in professional communication. The estimated attitude to the statement, awareness of the objectives of communication, taking into account the situation of communication, its role, relationship with the interlocutor, forecasting the impact of the statements of the interlocutor, the ability to create an environment conducive to communication atmosphere, ability to liaise with people of various psychological type and education level are included in the communicative competence of the specialist. In the communicative competence as the ability to communicate, to share information and the ability to establish appropriate relationships with members of the production process, to organize joint creativity. The ability to control your emotions and steer the dialogue in accordance with the requirements of professional activity, ethics and etiquette requirements are behavioral competencies. Communicative behavior implies that such an organization of speech and the corresponding verbal behavior that influence the creation and maintenance of emotional and psychological atmosphere of communication with colleagues and clients on the nature of the relationship involved, the style of their work. Professional communication is the way of learning and to learn from other, historically established social norms and values, knowledge and ways of highly specialized activities. Given the link between education and training, we can say that in the process of professional communication specialist formed as a

person. In professional communication are more common and less massive interpersonal contacts. Interpersonal communication provided by the direct contact of two or more persons; mass communication is the set of direct contacts, unfamiliar and unknown members of a particular sphere of professional activity. Communication is the process of interaction of its participants, including not only the exchange of information, thoughts, and experiences, and the psychological impact of the partners to each other. In terms of content and purpose of professional communication polifunzionale. In psychological terms, there are three elements of professional communication: communicative, interactive and perceptual. Technique professional communication is fluent and the deliberate variation of means of interpersonal feedback. The elements of technique in the first place include: active listening skills; promotion of interpersonal feedback.

Ключевые слова: межъязыковая коммуникация, межъязыковая ситуация, межкультурный обмен, профессиональное общение, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, поведенческая компетенция, признаки профессионального общения, техника профессионального общения, литературный и библиотечный проект, агропромышленная ярмарка, книжный салон и выставка-ярмарка, литературная премия и конкурс, профессиональная писательская организация, гений и город, гений места, географический образ, город в произведении, город глазами гения, образ города, образно-географические контексты места, идентичность.

Key words: interlingua communication interlanguage situation, intercultural exchange, professional communication, linguistic competence, communicative competence, behavioral competence, professional communication, professional communication technique, literary and library project, agro-industrial fair, book fair and exhibition-fair, literary prize and the essay, a professional writers ' organization, the genius and the city, genius loci, geographical image of the city in the work of the city through the eyes of a genius, the image of the city, figuratively and geographical contexts of place and identity.

Nullus enim locus sine genio est

Грамматик IV в. н. э. Сервий, комментируя эти строки Вергилия

О, сколько нам открытий чудных

Готовит просвещенья дух,

И опыт – сын ошибок трудных,

И гений – парадоксов друг

А.С. Пушкин

«G.L.» – «гению места»

надпись на камне в парке Царскосельского лицея,
сделанная 5 товарищами А.С. Пушкина в 1817 году

«Ибо нет места без духа»

Эдгар По. Эпиграф к рассказу «Остров феи»

«... Но, говоря, взвешивай каждое слово ...»

Римский префект Иудеи с 26 по 36 годы н.э.

Роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Авторская лингвистическая студия «Приазовское Лукоморье», имеющая в своей структуре одноименный международный детско-юношеский клуб, уже известна своими достижениями и совместными международными проектами. Название образовательного учреждения и его расположение являются гармоничным тандемом. Полуостровное городское поселение, затерянное среди азовских песчаных пляжей и сельскохозяйственных угодий, садов и виноградников значимо для руководителя и его участников своей сопричастностью к семейной, культурно-образовательной и профессиональной деятельности. 2015-2016 учебный год был, как всегда, насыщен множеством событий и богат итоговыми достижениями, как руководителя, так и его учеников. Круглогодичная профессиональная деятельность позволяет быть постоянным участником и соучастником партнёрских международных мероприятий. Таковыми для «Приазовского Лукоморья» стали: олимпиады и конкурсы, спортивные и культурные события, научные и образовательные конференции, писательские и издательские – любительские и профессиональные – проекты, участие в ежегодных агропромышленных и книжных выставках. Расположение студии рядом с Пушкинским сквером, где находится памятный бюст-постамент великому русскому писателю А.С. Пушкину, в городе, чьим покровителем является Св. Николай Чудотворец, культурные и деловые связи жителей которого с Италией, Испанией, Францией, Швейцарией, Германией и Грецией носят многолетний двусторонний характер, что является символическим и знаковым.

Значимыми достижениями в нашем деловом сотрудничестве стали писательские проекты «Чудесный мир», «Мелодия детства» и «Зимние и летние приключения жителей счастливого побережья», часть произведений которых известны читателям по совместным публикациям с профессиональными издательскими организациями РФ и Германии – «Созвучие муз» и «Новый Ренессанс» Международной гильдии писателей, «Литературная столица», «Спутник», Есенинский сборник «Отговорила роща золотая» изд-ва «Спутник Плюс» г. Москва [sputnikplus.ru], «Петербургские сказки» АНО «Книжная лавка писателей», «Бульвар Зеленый» г. Омск [velykoross.ru], «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» Сочинская лингвориторическая школа [лингвориторика.рф], “Eurasian Creative Guild” (London) в партнёрстве с британским издательским дом «Hertfordshire Press» – пятый юбилейный литературный конкурс «Open Eurasia – 2016» (ранее известный как “Open Eurasia and Central Asia”) [www.rus.ocabookforum.com], литературной премией Императорского Российского Дома

Романовых «Наследие» и порталом современной прозы «Проза.ру» [proza.ru] сотрудничество которых продолжилось в продолжении совместной деятельности в мероприятиях Международного книжного салона в Санкт-Петербурге, Международной Лейпцигской и Московской Книжных Ярмарках, литературном фестивале «Русский Stil» в Карлсруэ (Германия), фестивале культуры и искусств «Магриб Аль-Аска» в Марокко совместно с Международной гильдией писателей, Ассоциацией русскоговорящих женщин Марокко «Соотечественницы», Альянсом русскоязычных женщин «Добродея», Кино-Теле-Медиа-Академией (Германия) [Internationale Schriftstellergildeschriftstellergilde.org], Октоберфест – 2015/16 и ЗАО «Немецкая деревня», Краснодар [ekaterina-land.ru].

Творчество и многогранность, событийность, инициатива и партнёрство русскоязычного мира продолжается в рамках авторского образовательного проекта и сейчас с новыми коллегами и друзьями, среди которых хотелось бы выделить имя старейшего русского журналиста и скаут-мастера, патриарха русского разведчества – Полчанинова Ростислава Владимировича, с которым в переписке, дружеском и партнёрском общении нахожусь уже 3 последних года. За это время нами сделаны публикации в одних и тех же писательских изданиях русскоязычного мира, например, таких как «Словесная Константа» Констанц (Германия) и моей авторской эссеистике «Дева с волосами тона индейского лета» (номинант фестиваля культуры и искусств «Русский Stil» Германия), «Портрет героя сегодняшнего времени», «Первая скрипка», опубликованных в рубрике «Педагогическая публицистика: воспоминания, эссе, рассказы, повести» российского научного журнала «Педагогика современности» №» 2(6), Чебоксары 2015 г. и московском журнале «Литературная столица» март, 2016 г. Дружба и сотрудничество двух организаций дополнена ещё одним обстоятельством: Ейск является родным городом для известного русского офицера и юриста, директора первого кадетского корпуса в зарубежье – Попова Александра Григорьевича, проведшего свои последние дни и похороненного в Нью-Йорке.

Список литературы:

- Агропромышленная выставка «Кубанская ярмарка», официальный сайт: kubanfair.ru
Гончарова О. «Ангел цвета мимозы», «Венецианская дама» / Альманах «Созвучье муз», МГП, Штутгарт, 2016.
Губернская О. «Дева с волосами тона индейского лета» Журнал «Литературная столица», изд-во «Спутник плюс», март, 2016.
Гончарова О. «Первая скрипка». Журнал «Новый ренессанс». 22/4, МГП, Штутгарт, 2016.
Гончарова О. «Сага о великанах». Литературный альманах «Спутник», изд-во «Спутник плюс», март, 2016.

Гончарова О. «Горошина». Есенинский сборник «Отговорила роща золотая», М.: «Спутник плюс», март 2016 [sputnikplus.ru]
Замятина Н.Ю., Замятин Д.Н. Гений мета и город: варианты взаимодействия // Вестник Евразии, №1, 2007 г.
Кабинет автора – Губернская Ольга: портал современной прозы: Проза.ру
Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практическое пособие для бизнесменов. М.: Ось-89, 1996. 240 с.
Лейпцигская ярмарка. Представительство в России: leipziger-messe.ru
«Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты»: Сочинская лингвориторическая школа лингвориторика.рфк
ММКВЯ (Московская международная книжная выставка-ярмарка): mibf.info.
Петербургские сказки: Ольга Губернская «Венецианская дама», АНО «Книжная лавка писателей», 2016.
«Розовый карнавал», «Осень-эмигрантка». Литературный журнал для любителей литературы «Бульвар зелёный», Омск, 2016: velykoross.ru
Санкт-Петербургский Международный книжный салон: spbbooksalon.ru
«Теремок» Мультипликационный фильм в рамках проекта «Мифы народов мира глазами детей» авторской студии «Чайка-стайка»: <http://chaika-staika.ru/rus/kinozal>
Толковый переводоведческий словарь. 3-е издание, переработанное, М.: Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003.
Электронные учебники, справочники и самоучители: www.ТЕРКА.ru

Приложение:

Эссе Золотой фонд

Новелла (итал.) novella, испанское novela, французское nouvelle, немецкое Novelle буквально – новость, (англ.) – роман, обозначающий в истории и теории литературы одну из форм повествовательного художественного творчества, малый повествовательный жанр, по размер сопоставимый с рассказом.

Слово "эссе" пришло в русский язык из французского и исторически восходит к латинскому слову «exagium» (взвешивание). Французское «эззай» можно буквально перевести словами опыт, проба, попытка, набросок, очерк.

Международный словарь

– Когда впервые началась моя миротворческая деятельность?!

– С тех пор, как начала познавать этот мир, тем самым творить его, создала таким, каким увидела и полюбила.

Моё начало постижения азов от образования состоялось среди бескрайней пустыни с её буддийскими монастырями.

– Кто я среди тех барханов?!

– Носитель русской культуры и языка.

– Одного, одной?!

– Нет!

– Потомок греков и русских всегда с восприятием мира неоднозначно и по-другому, но как все. С детства привыкла видеть морской бриз и полоску горизонта, откуда выплывает

солнце и куда оно ныряет обратно, пять лет среди песков – узнавание иного, неизведанного, но безумно интересного!

Затем возвращение в родные земли, в страну, которая уже не существует, но это на первый взгляд, она все та же, просто переживает очередной виток своего развития под другим именем. Это имя прежнее, возвращённое?! Нет, знакомое, но наполненное новой жизнью, обогащённое семидесятилетним временным отрезком. Итак, я россиянка со своим и чужим, многогранным и многоязычным. Летят годы, годы различных культур, вот и нынешний – Год литературы, последняя для меня – профессия. Свои юбилеи отмечают не только люди, но и книги, произведения. «Золотой цепью» с Крымом связал меня основатель города моих предков – князь Михаил Семенович Воронцов. Моё детище – международный клуб «Приазовское Лукоморье» – в местах, где по пушкинским изысканиям находится сказочная страна, у которой "...златая цепь на дубе том...". Последние прожитые семь лет – познание окружающего моими детьми, родными, учениками, коллегами и знакомыми. Списки литературы, программной и дополнительной на разных языках, конференции и круглые столы, постановки и спектакли, фестивали и конкурсы, каждый из которых – фундамент следующего мероприятия. Мой визит в Грецию, на родину моих предков, которые служили России со времён существования Архипелагской (Русской) губернии. Ничего не бывает случайным. Представляюсь собравшейся публике как председатель международного жюри творческого конкурса русскоязычных:

– Краснодарский край!

– Вы наша!

– Конечно, и ваша! У меня красивая Родина Россия-Греция!!!

Снова переносу не впервые себя с далёкого берега к своему азовскому побережью. Мир безграничен, многоликий, поликультурный и разноязыкий с множеством историй. Я тоже житель Гренландии, придуманной русским, прожившим и разделившим судьбу России, дождавшаяся фрегат и встретившая своего «Грея», из рода потомственных моряков, отслуживших и отдавших долг родине в водах Японского, Чёрного и Азовского морей, понявшая главное в своей жизни, чувство любви – это единственное связующее звено с этим миром - миром, окружающим тебя, вымышленным и художественным, который стал реальностью, как комната исполнения желаний в замке героев Александра Грина.

Литературный этюд «Шахматная королева»

Этюд (франц.) etude – изучение.

Словарь иноязычных слов

«...Это королева, она ходит, как угодно!..»

Кардинал Ришелье

Лента киноэкрана, как река жизни и ученичества вольного перевода песен средневековой поэзии вагантов. Знакомый инципит Льва Гинзбурга «...тихо плещется вода, голубая лента, вспоминайте иногда вашего студента...». Латинское начало-incipit, вводная формула старинных рукописей и первопечатных книг. Тогда, ещё неизвестный миру титульный лист, указывающий на автора и название. И через столетия взявшийся за писательское перо по-прежнему выделяет цветом и шрифтом своё начало-название. «Вначале было слово, и слово было у Бога...». Сначала был и есть чтец – первый посвящённый в клирики. Служение чтеца, пользующегося особым преимуществом –

privilegia cleri, с его привилегиями и подсудностью. Современный ученик и его наставник с незабываемым гимном студенчества:

– ... Много зим и много лет

Прожили мы вместе,

Сохранив святой обет

Верности и чести...

Бродячие люди – студенческие братства: французские жонглёры – jocolators – «шутники», немецкие шпильманы-Spielman, английские менестрели – слуги – ministerialis, извечные школяры, способные к сочинительству, исполнению песен и прозаических произведений. Петрушки и Пьеро, паяцы, скоморохи, лицедеи вертепов, райков, народных театров нынешней и прежней России, Италии, Англии, Германии, Франции, Старого и Нового света, светлых карнавальных и масленичных дней. Все в киноискусстве начинается со сценария, авторского видения темы, образов, перевоплощения с подачи актёрского умения. Извечное русское начало:

– Во поле берёза стояла,

Во поле кудрявая стояла.

Люли, люли стояла

Люли люли, стояла.

Некому берёзу заломати,

Некому кудряву заломати.

Люли люли, заломати.

Люли люли, заломати.

Я ж пойду погуляю,

Белую берёзу заламаю.

Люли люли, заламаю,

Люли люли, заламаю...

Многоголосье русских песен, переплетение кос-сюжетов, народных молитв: – ... Я не для тебя сажала,

Я и поливала.

Я не для тебя сажала,

Я и поливала.

Для кого я поливала –

Того обнимала.

Во саду ли, в огороде

Девушка гуляла –
Невеличка, круглоличка,
Румяное личико...

Судьбой двум морским побережьям были определены свои знаменитые покровители. Лорд Генри Питер Брум и Светлейший князь Михаил Семенович Воронцов в середине 19 века основали два города, ставшие впоследствии городами славы мировой и отечественной кинематографии. Бывшая французская деревенька, расположенная в живописном местечке под старинным названием «Cannes», превратилась в богемное место отдыха, творения известных писателей и проведения международного кинофестиваля. Тёплый и привычно солнечный февральский денёк. Старый город, порт, набережная Круазетт, украшенная высокими пальмами и роскошно оформленными дизайнерами газонами и лужайками. Разметка местных улиц в чёрно-белые квадраты шахматной доски.

– Куда может привести подобная дорога гостью города?!

– Конечно, на Аллею Звёзд!

Красная ковровая дорожка Дворца Фестивалей, современное здание, увенчанное логотипом со знаменитой Золотой пальмовой ветвью. Среди множества каменных оттисков-плит хочу увидеть приложенье руки признанной королевы отечественного кино. Ищу глазами имя русской Татьяны, главной героини экранизации романа всемирно почитаемого Льва Николаевича Толстого. Две ладошки кинодивы с автографом и надписью - TATIANA SAMOILOVA. Имя – олицетворение молодости и победной весны – Вероника в признанном черно-белом шедевре «Летят журавли» («Когда пролетают аисты»), она же русская дворянка Анна Каренина, сыгравшая роковую любовь лицом, мимикой, глазами, душой, понявшая и с достоинством принявшая предназначение своей судьбы. Имена, имена, имена... Обсуждение на набережной за обедом английской киноверсии произведения. Общий вердикт: – Не дано иностранке сыграть русскую, роман *alla russa* – извечно глубокое чувство и большую трагедию. Кира Найтли – другая «Анна Каренина», бравурная, жестикулирующая, страстная, оттого погибающая.

– За здоровье и благополучие нашей Татьяны!

Возвратившись домой, подошла к полке своей кукольной коллекции "De Agostini". Рядом с бутылкой-сувениром шампанского, мастерски оформленной мамой одного из моих учеников, стоит хрупкая фарфоровая фигурка брютетки в русской шубке, отороченной мехом, и белой мохнатой муфточке, с головкой в локонах высокой причёски. Позади карнавалы в Кельне, Монте-Карло и Венеции, Пепельная среда. Немецкий город с его неделей костюмированного разнообразия, оркестровых и хоровых шествий, в эту неделю демонстрирующий дух патриотического сознания и национального единства. Марши, феи, гномы, лётчики и стюардессы, пляски и пиво, вкуснейшая выпечка кондитеров, хранящих секреты рецептуры столетия. Французский город роскошного казино и модных бутиков, японского сада и музея подводной одиссеи Ив Кусто, апельсиновый и пальмовый оазис с театральными и деловыми показами-выставками, архаика старого города и портный причал, Коломбина, Арлекино, Казанова... В очередной раз перед глазами венецианская горделивая статья прогуливающих по Сан-Марко местных пар, узнаваемые маски-участники, причудливое смешение марокканской экзотики, восточной тонкости и мудрости, европейской традиционности и сдержанности. Впереди русская Масленица. Блинное разнообразие, застольное обилие, такие же, как и русско-казачье удаль, размах и широта горизонтов. Церковные Прощёное воскресенье и Великий Пост. Полуостров, затерянный среди полей, яблоневых и жерделевых садов, виноградников с его уникальными ракушечными пляжами, тёплыми водами и лечебным илом Азовского моря. Город купеческих особняков с их старинными фамилиями. Три лета подряд встреча

кинозвёзд в родном Ейске. Кинофестиваль «Провинциальная Россия» на родине легендарных и всенародно любимых Сергея Бондарчука и Нонны Мордюковой. Красная ковровая дорожка, по которой шествуют, приветствуя собравшуюся публику и гостей курорта, известные в стране и за её пределами актёры и режиссёры. Ежегодное, ставшее доброй и красивой традицией, открытие показов кинокартин. Напутственные речи мэтров и членов жюри, романсы и песни из любимых всеми кинолент, выступления местных фольклорных и цирковых коллективов. Праздничный салют в честь собравшихся верных поклонников и известных исполнителей ролей все ещё популярного и не вышедшего из моды, вечного игрового искусства. Просмотры, обсуждения, споры, награждения и расставание с предвкушением скорой встречи. Любительница кинопросмотров, оценки – видения с разных сторон, оттого много путешествующая, полюбившая город-отчизну и город-шик, такие разные побережья таких разных стран-культур, но с общей сутью - тепла, отдыха, приёма гостей со всего света и щедрого угощения. И вот однажды все же принявшая участие в совместном международном творении, пластилиновом мультфильме «Теремок». Общий творческий замысел-сюжет, авторский сценарий, наш интересный досуг на итальянском северном побережье Адриатики и ваша оценка на <http://chaika-staika.ru/rus/kinozal> с его русской народной песней «Во саду ли, в огороде» в исполнении дочери:

– Во саду ли, в огороде девица гуляла.

У неё была коса да лента голубая...

«Теремок» – образчик общей русской обители, удостоившийся признания-оценки творческого конкурса «Панорама детства» Национальной образовательной премии «Золотого фонда Российского образования», сотворчества и сотрудничества русских голландцев, французов, американцев, швейцарцев, итальянцев, россиян, норвежцев. История добра, копилка детской мудрости, галерея юных гениев, шкатулка-хранилище мастерства педагогов-волшебников языкового пространства искусства, науки и культуры – всемирное наследие:

– Ну, так будьте же всегда

Живы и здоровы!..

Выпуск 100 декабрь 2013 г.
РУКОВОДИТЕЛЮ

В ПОМОЩЬ

Начал А. Амбургер в октябре 1962 г.

ИЗДАНИЕ СЕКТОРА ИСТОРИИ И АРХИВА ОРЮР

R. Polchaninov, 6 Baxter Ave., New Hyde Park, NY 110040-3909, USA

rpolchaninov@verizon.net

ЧТО ТАКОЕ РАЗВЕДЧЕСТВО?

После неудачной Русско-японской войны 1904-1905 гг. в военных кругах обсуждался вопрос необходимости внешкольного патриотического воспитания детей и юношества. Император Николай II, причисленный ныне к лику святых, написал у себя в записной книжке 8 января 1908 г.: «Завести в деревнях обучение детей в школах строе и гимнастике запасными и отставными унтер офицерами за малую плату», а инспектор народных училищ в Бахмуте (ныне Артемовск, Донбас) А.А. Луцкевич основал в том же году «Народный класс строя и гимнастики» и этим положил начало движению потешных. Лейб-гвардии штабс-капитан О.И. Пантюхов начал работу 30 апреля 1909 г. с потешными после встречи с ребятами в Павловске, преобразовав их в Царскосельскую дружину юных разведчиков и положив тем начало разведчеству-скаутизму в России.

Император Николай II, ознакомившись с полученной из Англии книгой генерала Баден-Пауэлла «Scouting for Boys», имея в виду, что она может быть полезна тем кто работает с потешными, приказал Генеральному штабу перевести её и издать. Книга вышла в конце 1909 г. под названием «Юный Разведчик». Юные разведчики, которые в годы войны 1914-1918 стали называться скаутами, вступая в отряды, давали обещание «исполнять свой долг перед Богом и родиной». Большевики, захватившие власть в 1918 г. создали в 1923 г. свою организацию пионеров и запретили скаутов. Скауты ушли в подполье. У них была песня:

Нас десять, вы слышите, десять.

А старшему нет двадцати.

Конечно, нас можно повесить,

Но раньше нас надо найти.

Большевики в 1926 г. нашли их. Кого расстреляли, кого сослали. Об этом есть у Солженицына в его «Архипелаге ГУЛаге». Запрещённый в СССР скаутизм, продолжал свою службу Богу и родине в эмиграции. В годы Второй мировой войны 1939-1945 нацисты запретили скаутскую работу, как в Германии, так и в оккупированных странах. Русским разведчикам снова пришлось уходить в подполье.

Сегодня ОРЮОР – Организация российских юных разведчиков - единственная в России имеющая право преемственности от Пантюхова до наших дней и право на её героическую историю.

Идеология выражена в законах разведчиков и в словах гимна:

Будь готов разведчик к делу честному.

Трудный путь лежит перед тобой.

Глянь же смело в очи неизвестному.

Бодрый телом, мыслью и душой.

Тем позор, кто в низкой безучастности

Равнодушно слышит брата стон.

Не страшись работы и опасности,

Твёрдо верь, что с Богом ты силён...

ОРЮОР не организация для детей и юношества, а организация юношества. Вся тяжесть работы лежит на вожаках 15-16 лет. Взрослые только помогают и руководят работой. Зимой вожаки проводят сборы своих звеньев, а летом участвуют с ними в походах и лагерях.

ОРЮОР организация внешкольная. Она помогает семье и школе воспитывать достойных граждан России. Наши дети – будущее России. ОРЮОР охватывает детей с 7 лет и старше. Есть у нас разведчики и старше 90 лет. Для всех находится работа.

Младшие 7-11 лет называются волчата и белочки. С ранних лет начинается религиозное и патриотическое воспитание. С ними играют в старинные русские игры, объясняя им, что в эти игры играли их прапрадеды и, что для нас эти игры стали традицией.

Дети 11-18 лет называются разведчиками и разведчицами. Вступая в организацию, они готовятся к вступительному экзамену, который называется «Третий разряд». Так он назывался 100 лет тому назад, так он называется и сейчас. Ребята учат законы, гимн,

историю организации, её устройство, сдают экзамен, и после того, как дадут Торжественное обещание исполнять свой долг перед Богом и родиной, помогать ближним и жить по законам разведчиков, получают галстук и значок.

Многие дети переживают торжественность момента вступления в организацию, многие гордятся героической историей организации, у многих желание принадлежать к большой организации и чувствовать эту принадлежность.

Лагерные костры, церемонии и общение со сверстниками создают дух организации. Сильное впечатление на больших и малых производят Дни памяти Верных, когда после переклички присутствующих живых, называют имена погибших членов организации, начиная с убиенного большевиками святого страстотерпца царевича Алексея и новомученика епископа Василия Кинешемского.

Сборы звеньев проходят в прохождении программ, пении и играх. Всё это и полезно, и интересно, и весело. Сотрудничество между разведчиками и церковными школами всегда шло на пользу и одним и другим. Церковные школы у нас основываются на добровольных началах. Дети идут охотнее в церковные школы, если там, после урока Закона Божия можно попеть и поиграть. Ничего не может быть лучше, если разведческий руководитель помогает священнику создать церковную школу или когда преподаватель церковной школы в то же время и начальник разведчиков. Разведчики часто устраивают свои лагеря на монастырской земле, оказывая им посильную помощь.

Руководство детско-юношеских лагерей может много выиграть от сотрудничества с ОРЮР. Тут и форма, и церемонии и традиции и многое другое.

Прекрасные результаты даёт сотрудничество краеведов с ОРЮР. Многие разведчики, сдав экзамен на II разряд, готовятся к получению специальности «краевед» или «путеводитель». Краеведам нужна смена, и они её могут найти в ОРЮР.

Разведчеству не чужды ни туризм, ни строй. Отряды носят имена святителей и почитаемых исторических личностей.

Члены ОРЮР старше 18 лет называются витязями и дружинниками.

Из рядов ОРЮР вышло немало церковных и общественных деятелей.

Первым, назвавшим своих мальчишек разведчиками, был штабс-капитан лейб-гвардии стрелкового батальона Олег Иванович Пантюхов, вторым, известный спортсмен и преподаватель в московском юнкерском училище штабс-ротмистр Григорий Алексеевич Захарченко, а третьим преподаватель гимназии Василий Григорьевич Янчевецкий, ставший в советское время известным писателем В. Яном.

Для каждого желающего в ОРЮР найдётся дело. Милости просим.

С вопросами обращаться по вышеуказанному адресу.

Р. Полчанинов.

Зентала Гжегож
Государственная высшая профессиональная школа,
Институт иностранных языков,
г. Новы Сонч (Польша)

Zietala Grzegorz
State Higher Vocational School,
Institute of Foreign Languages,
Nowy Sacz (Poland)

РОССИЙСКИЙ ТОРГОВЫЙ БРЕНД КАК ИСТОЧНИК КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

RUSSIAN TRADE BRAND AS A SOURCE OF CULTURAL INFORMATION AND EDUCATIONAL MATERIALS

Обычно, когда имеем в виду определённый бренд, в нашем сознании возникает образ товара, его упаковка, логотип производителя, потребительские свойства. Мы не обращаем внимание на то, что многие бренды несут в себе культурную информацию о стране-производителе, обычаях, менталитете, стереотипах поведения и др. В данной статье будут представлены те элементы, которые свидетельствуют о культурном аспекте российских брендов, напр., 1. бренды, в наименовании которых использованы слова «береза», «калина», «медведь», «Россия» и др.; 2. бренды, которые, чаще всего у иностранцев, вызывают ассоциации с Россией, как медведь, Чебурашка, Путин и др.; 3. попытки создания национального бренда России, как мероприятия «Бренды России» и «Сделано в России».

Usually, when we have in mind a certain brand, in our mind there is the image of the product, its packaging, the manufacturer's logo, consumer characteristics. We do not pay attention to the fact that many brands carry cultural information about the country of origin, customs, mentality, stereotypes behavior, etc.. In this paper will be presented to those elements that show the cultural aspect of Russian brands, eg., 1. brands, in the name of which used the word "birch", "Kalina", "bear", "Russia", etc.; 2. The brands that are most often foreigners, evoke associations with Russia as a bear, Cheburashka, Putin, etc.; 3. The attempt to create a national brand in Russia, as the event "Russian Brands" and "Made in Russia".

Ключевые слова: культура, бренд, Россия, обучение.

Key words: culture, Brand, Russia, teaching.

Учёт культуры особо важен в обучении иностранным языкам на любом уровне и на любом дидактическом материале. В данном случае предметом нашего интереса является обучение иностранцев (поляков) русскому деловому языку на материале текстов о российских брендах. Учёт культурного фона подчёркивается многими учёными. С.Г. Тер-Минасова замечает: «Особенно остро вопросы межкультурной коммуникации встают при изучении иностранных языков. Каждый урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит

обусловленное национальным сознанием (...) представление о мире» [Тер-Минасова, 2011, с. 94].

Культура связана и с деловым миром, хотя на это не обращается внимание при обучении деловому языку: «Совокупность особенностей и традиций национального делового общения, бизнес этикета образуют деловую культуру этноса. Для иностранных учащихся деловая культура российского бизнеса должна раскрываться через систему ценностей, правил, поведенческих и моральных ориентиров, речевых тактик и стратегий делового общения, историю предпринимательства в России» [Дьякова, 2005, с. 319]. Поэтому при обучении русскому деловому языку так важно обращать внимание учащихся не только на описание бренда с точки зрения языка, расширения словарного запаса, но и постоянно обращаться к культуре России. Это вполне возможно и при обучении специально-деловому языку, не только общему, ведь любой человек, изучающий иностранный язык, должен овладеть не только собственно языковой, но лингвокультурологической компетенцией: «Процесс формирования лингвокультурологической компетенции предполагает в качестве основных, прежде всего, собственно лингвистический и национально-культурный уровни» [Васильева, Ротмистрова, 2011, с. 16].

Обязательным элементом в программах обучения деловому языку должно быть ознакомление с брендом, характерным для данной страны. Вспомним здесь дефиницию бренда по «Оксфордскому американскому словарю»: «бренд – (сущ.) торговая марка, товар определённой марки; клеймо, выжигаемое раскалённым железным прутом, используемый в этих целях железный прут; кусок горящего или обожжённого дерева; (гл.) накладывать клеймо раскалённым железным прутом или давать обозначение в виде торговой марки» [Блакет, 2008, с. 17]. Бренд, прежде всего, ассоциируется у нас с определенным названием продукта. В то же время, это «образ, набор ассоциаций, который складывается у потребителя» [Верд, [http](#)]. Согласно другой дефиниции – «бренд – это не товар, фирменный стиль, логотип или упаковка. Это некие чаяния, надежды потребителя, его представления о собственной позитивной идентичности» [Тульчинский, 2011, с. 189-200]. Ведь, «если восприятие страны ограничится лишь восприятием фабрик, которые производят велосипеды, тракторы или бюстгальтеры, то люди, сферой деятельности которой является культура, окажутся (согласно мнению многих) с точки зрения популярности не особенно полезными» [Акулич, [http](#)].

Любая страна пытается рекламировать себя на международной арене, продвигать свои товары и свою культуру. Верно, – пишет Акулич, что бренд «призван играть существенную роль в процессе продвижения государств и наций. И у коммерческих

брендов миссия состоит в представлении культуры страны. Преимуществом брендовых товаров является их неповторимая национальная индивидуальность, которая ими демонстрируется перед потребителями. Бренды – это, по сути, средства, помогающие потребителям сформировать свои представления относительно такой индивидуальности, а это становится в мире все более значимым» [там же] и, что «благодаря культуре страны, её имиджу придаётся крайне важное чувство национального достоинства, без которого нереально процветание стран. И это, так или иначе, отражается на коммерции и брендах продукции» [там же].

В РФ ведётся работа по созданию своего национального бренда – «Россия». Представители «Единой России» предлагают включить в национальный бренд высших представителей власти – Владимира Путина и Дмитрия Медведева, являющихся «олицетворением России во всем мире», а также «Газпром» и все культурное наследие [Национальный бренд России..., [http](#)]. Однако, в основном, это понятие относится к товарам.

В целях выявления наиболее успешных российских брендов и общественной оценки их вклада в формирование позитивного имиджа России Международная академия бренда выступила инициатором национальной программы «**Бренды России**». В рамках программы проводится ежегодный рейтинг ведущих российских компаний «**Лучшие Бренды России**» / «**Best Russian Brand**». Проект организован и проводится с 2005 года при поддержке Совета Федерации РФ, Министерства экономического развития РФ, Министерства образования и науки РФ, Министерства культуры РФ, Правительства Москвы, Российского союза промышленников и предпринимателей. Наиболее выдающимся из основателей российских брендов ежегодно присуждается пожизненная награда «Best Russian Brand».

Существует ещё один проект под названием «**Сделано в России**». Это проект для продвижения экспорта, бизнеса и культуры, включающий международное СМИ, логотип «Сделано в России» и отраслевые каталоги. Как пишут организаторы проекта: «Участвуя в проекте, размещая логотип «Сделано в России» на своей продукции, рекламных материалах и сайтах, вы становитесь частью коллективного продвижения экспорта, бизнеса и культуры России»³. В разработке проекта принимают участие топ-менеджеры крупных российских компаний, заслуженные специалисты в области брендинга. Проект имеет свой сайт (www.madeinrussia.ru), на котором бренды разделены на: культурные, коммерческие,

³ Источник: www.madeinrussia.ru.

спортивные, территориальные и социальные. Пока на сайте активны только разделы культурные и коммерческие бренды и их немного⁴.

Интересен также логотип национального бренда «Сделано в России» – это соединение штрих-кода и текстуры бересты. Здесь важно вспомнить, что сама береста играет важную роль в русской культуре. Это пичий материал (берестяные грамоты), хозяйственная посуда для кухни, для обеденного стола, для погреба и кладовых, где хранились продукты, это шкатулки, предметы рыболовства, лапти, шемогодская прорезная береста, роспись на бересте и др.

К другой группе брендов с наименованием, которое имеет культурное значение, можно отнести бренды товаров с разными словами, характерными для русской культуры, как, Россия, медведь, заяц, Чебурашка, берёза, калина.

Слово «**Россия**» используется в наименовании бренда шоколада и конфет – «Россия щедрая душа», производимых Кондитерской фабрикой «Россия» в Самаре. Как подчёркивают производители на своём сайте: «это шоколад, созданный со всей душой, чтобы каждый раз, когда вы будете им наслаждаться, в вашей жизни возникало еще больше приятных душевных моментов»⁵, а «щедрость и душевность – вот две главных ценности, лежащих в основе бренда»⁶.

Для продвижения страны используются разные мифологические персонажи или образы животных, которые характерны для её культуры. Они используются как логотипы компаний, продуктов, даже сборных команд, олимпийских игр, в рекламе и пр., а «менеджеры становятся не только организаторами и маркетологами, но и культурологами прикладного плана [Тульчинский, 2011, с. 189-200]. Одним из символов, которые иностранцам ассоциируются с Россией является **медведь**. Этот фольклорный персонаж стал символом олимпийских игр в Москве в 1980 г., был использован для названия политического движения, которое в 1999 г. заняло второе место в Госдуме, а также вызвал скандал из-за рекламного ролика «EuroNews» и CNN, в которых дрессированные медведи разгуливают по Эрмитажу и Казанскому собору. Скандальные телевизионные ролики стали продолжением рекламной кампании под слоганом «No bears, just beauties», начавшейся в декабре 2006 г. и продвигающей Санкт-Петербург как туристический центр за границей. Здесь, конечно, представлен стереотип, что в России по улицам разгуливают медведи, но стереотип легко запоминается и вызывает быстрые ассоциации со страной. Некоторые считают, что использование медведя в рекламной кампании партии именно привело к такой

⁴ Ознакомиться со списком можно на сайте www.madeinrussia.ru.

⁵ Источник: <http://ruchoco.ru/brand/1/>

⁶ Там же.

победе – «большинство избирателей голосовали не за программу этого «вдруг» возникшего блока, и даже не за его лидера, безусловно, авторитетного Сергея Шойгу, они голосовали за образ – привлекательный и яркий, и воплощением этого образа стал именно медведь. Успех блока был во многом обеспечен тем, что политтехнологи, разрабатывавшие его предвыборную кампанию, ориентировались на молодёжь, мыслящую образами и «голосующую сердцем», а также тем, что само понятие «медведь» позитивно воспринималось большинством россиян на подсознательном уровне» [Лысак, 2011, с. 118-122].

Образ медведя использован в наименовании бренда водки «Добрый медведь», производимой с 2013 г. компанией «Статус Групп» (Москва) и в наименовании плодоовощной и грибной консервации из экологически чистых «Медведь любимый», производимой с 2007 г. компанией с таким же наименованием ГК «Медведь любимый» (С.-Петербург). Медведь был также придуман Олимпийским комитетом России в качестве бренда и логотипа российской команды на Олимпиаде в Сочи: «Олимпийский комитет с помпой представил своё новое детище. Разукрашенная бело-сине-красная медвежья морда, на создание которой ушло 120 тысяч евро, смотрела на болельщиков с футболок, стаканов, сноубордов и даже борта самолёта. «В этом символе есть и сосредоточенность, и благородство, и уверенность», – перечисляет разработчик нового символа Олег Бериев. А многие болельщики увидели в этом продолжение линии «Единой России» и чуть ли не прямой политический заказ. Сам Бериев, впрочем, это отрицает: «У нас в стране медведь всегда был сильно политизирован, но сейчас появился другой медведь, который будет нести исключительно спортивную составляющую» [Под знаком медведя, [http](http://)].

Созданный в 2001 году на уфимском пивоваренном заводе «Амстар», бренд пива «Белый Медведь» сегодня является одним из наиболее продаваемых на российском рынке пива. В 2003 году бренд был перезапущен и быстро завоевал всероссийскую популярность, чему способствовали масштабная маркетинговая поддержка. В 2003 году «Белый Медведь» присоединился к портфелю марок ЗАО «Пивоварня Москва-Эфес». «Белый медведь», это тоже бренд солёных орехов к пиву (фисташки и арахис) Продуктовой инновационной компании «Продинко» из Москвы.

Московская компания ООО «Медведь» производит также водку под таким же наименованием – «Медведь».

Компания «Талосто» (С.-Петербург) выбрала для наименования бренда мороженого популярный образ мультфильма «Маши и медведь», называя так же свой пломбир. Кстати, сам мультфильм уже считается феноменом русской культуры. Согласно «Ведомостям» миллиард просмотров собрала на YouTube одна-единственная серия мультфильма «Маша и

медведь» под названием «Маша плюс каша». Как пишут в газете – «Такое чувство, что мультфильм теперь известен в мире больше, чем Большой театр или Юрий Гагарин. Магазины Италии заполнены игрушками и одеждой под брендами «Маша и медведь». На австралийских форумах родители спрашивают друг у друга, где скачать последнюю серию. Сериал переведён на 25 языков, его показывают телеканалы в 100 странах мира» [«Маша и медведь»..., [http](#)].

Следующий образ, ассоциирующийся с культурой России, это **Чебурашка** – вымышленный зверь, который напоминает детство, добродушие, дружелюбие. Он стал очень популярным в Японии в 2001 г. после фестиваля советских мультфильмов. «Вскоре в Японии были изданы книги Э. Успенского, в Токио открылось кафе «Чебурашка», в Интернете появился сайт Чебурашки на японском языке, началась бойкая торговля различными товарами с изображением героя. Начиная с октября 2009 г. по шести телеканалам японского телевидения идёт созданный японскими аниматорами сериал о Чебурашке, а в 2010 г. крупнейшая в Японии сеть кофеен выбрала русского плюшевого зверя символом своей летней рекламной кампании. Именно интерес к Чебурашке стал для многих юных японцев стимулом для обращения к русской культуре и русской истории» [Лысак, 2011, с. 118-122]. Чебурашка стал также символом российской олимпийской сборной.

К. Мильчин [Мильчин, [http](#)] перечисляет 10, т.н. культурных российских брендов, известных в мире: Чебурашка, медведь, водка, автомат Калашникова, балалайка, русская зима, русский цирк, русский роман, спутник и Гагарин, казак. Конечно, можно спорить, имеют ли они связь с культурой. В сознании иностранцев прочно закрепились стереотипные образы водки, русской зимы, медведя. Они сразу вызывают ассоциации с Россией. Как написал автор списка: «Говорим – Америка, подразумеваем Микки Мауса, Голливуд, гамбургеры, статую Свободы. Говорим – Швейцария, подразумеваем перочинный нож и сыр. Говорим – Англия, подразумеваем чай в пять часов, пудинг, газон. У русской массовой культуры не так много известных на весь мир брендов» [там же]. Ведь «культуру отдельной нации (страны) не спутаешь ни с какой другой, каждая культура имеет неповторимую индивидуальность. И если её органично вплести в бренд, она засияет и сделает бренд запоминающимся» [там же].

В русском фольклоре используется также образ **зайца**. Интернет-магазин женской одежды больших размеров «Солнечный заяц», ранее «Шустрый кролик» (<http://lucky-bunny.ru/>) (Москва) специализируется на продаже высококачественной одежды для полных женщин. В его ассортименте имеются как вечерние платья, так и деловые костюмы.

Сеть магазинов с товарами для животных названа «Рогатый заяц» (г. Шатура). «Характер «Рогатого зайца» собран из двух противоположностей – трусливого зайца и благородного оленя. Эти противоположности и определяют универсальность использования рекламного персонажа» [Брендинг магазина..., [http](#)].

В русской культуре часто появляется образ **берёзы**. «Берёза является одним из символов России и имеет очень важное значение в русской культуре (...). Берёза регулярно фигурирует в русском фольклоре и поэзии и часто персонифицируется в образе молодой стройной девушки» [Апресян, 2014, с. 217].

ООО Водочный завод «Южная столица» входящий в известную группу компаний «Регата» (Ростов-на-Дону) начал в 2002 году производство водки «Белая берёзка». Однако в начале двухтысячных годов рынок алкогольной продукции был широко насыщен дешёвой водкой различных марок, среди которых поддельная продукция встречалась довольно часто. Владельцы торговых знаков водочной продукции, в названии которой имелись слова «Берёзка» и «Берёза», объединились в специальную ассоциацию. Благодаря этому, использовать в названии водочной продукции вышеприведённые слова могли только владелец товарного знака «Русская берёзка» ООО «Фрион» и ЗАО «Белая берёзка». Теперь производитель водки с запатентованной маркой – ликёро-водочный завод «Омсквинпром».

Всем жителям СССР был знаком бренд «Берёзка» – сеть розничных магазинов, реализовывавших товары за иностранную валюту: «Торговая сеть с патриотическим названием «Берёзка» была уникальным явлением на просторах одной шестой части суши. Даже в период тотального дефицита в этих магазинах было все, что душа пожелает. Единственной проблемой «Берёзок» было то, что принимали в них лишь валюту или чеки, а значит рядовым гражданам путь в них был закрыт» [Магазины «Берёзка» ..., [http](#)].

Ещё одним важным растением для русской культуры является **калина**. По И. Чаплину «калина частично является проводником, мостом, соединяющим миры. Символ преодоления преград и испытаний, символ инициации. Калина – это помощница и заступница. Это символ силы, жизнестойкости, выносливости, жизненных сил и здоровья. Символ очищения в контексте перерождения, избавления от прошлого, от болезней и горестей. Калина символически связана со смертью как с переходом, с перерождением в новом качестве, обретением новых сил, нового статуса. Так же это успокоитель и освободитель. Частично символ жертвы. Частично символ упрочения семейных уз, обычно при рождении новой семьи» [Чаплин, 2014, [http](#)].

В Екатеринбурге работает *Концерн «Калина» – ведущий производитель косметической продукции на российском рынке. Портфель торговых марок компании включает в себя такие хорошо известные и любимые многими бренды, как «Чистая*

линия», «Черный жемчуг», «Бархатные ручки», «100 рецептов красоты», «Лесной бальзам», «Маленькая фея» и многие другие.

Со словом калина связан ещё один бренд – семейство автомашин бренда «Лада Калина» производства ОАО «Автоваз» (Тольятти) с 2004 года.

Для русских всегда характерным было свойственное отношение к власти, к вождям, доверие к власти, подчёркивание её престижа в глазах рядовых [Сергеева, 2006, с. 156]. Несмотря на все зло, которое людям и стране причиняли разные вожди, люди повторяли – «был культ, но была и личность». Возможно поэтому в конце нулевых XXI в. появился в России особый **бренд-Путин**. «Если Сталин – это культ личности, то Путин – российский бренд. Нравится нам это или нет, но Путин является отражением российского общества, его надежд и устремлений. Среди политиков ему нет равных по авторитету и влиянию» [Гантес, [http](#)]. Впервые его использовали иностранные СМИ и внутренние критики президента. Везде появляются портреты, матрёшки, тарелки, чехлы и другие предметы с изображением Путина. «Бренд «Путин» сегодня объединяет две крайне разнородные категории населения. Одни предъявляют к Путину запрос на стабильность, другие ждут от него подвигов, и сегодняшнее усиление бренда позволяет снизить это противоречие» [Виноградов, [http](#)]. В последнее время даже появились в Москве духи «Leaders Number One» – «По словам тех, кто занимается его продажей, аромат сначала несколько сладкий, но, «когда он проявляется в полной силе, есть много разных запахов, с которыми он может ассоциироваться: что-то суровое, даже грубое». «Этот аромат хватает вас с такой силой, что вы не можете оторваться». Запах настоящего лидера» [СВС: В отличие от ..., [http](#)].

Гендиректор «Мосфильма» Карен Шахназаров заявил, что «президент Владимир Путин – главный бренд страны и затмил даже произведения Льва Толстого» [Шахназаров, [http](#)], а Дмитрий Брубель пишет: «Я, вы, вообще все 150 миллионов наших сограждан смогли в последние годы породить только один полновесный бренд, и этот бренд – Путин. Раньше хоть ракеты были, а теперь вот и ракета «Булава» у нас не туда летит. Зато Путин – продукт, на котором можно смело ставить клеймо Made in Russia» [Рыбкин, [http](#)].

Популярность Путина использовал маркетолог Станислав Кауфман, придумывая название для водки – «Путинка». Юристы объясняют, что ограничений с регистрацией бренда удалось избежать, так как слово «путинка» не является точной копией фамилии «Путин», так как оно обозначает русский рыболовный термин «путина» (сезон, в течение которого проводится интенсивный лов рыбы). В 2004 году водка «Путинка» стала супербрендом, в 2006 году получила приз «Товар года». «Путинка» признана раввинами кошерной во все дни года и это одна из самых известных марок водки, широко распространённая в России. Водка производится в Москве на заводе «Кристалл».

Из-за объёма статьи невозможно полностью представить те элементы, которые свидетельствуют об использовании культуры в брендинге товаров или стран. Это замечательный дидактический материал, который можно использовать на занятиях не только по деловому языку, но и культуре России, раскрывая образ страны, ее жителей, ценности культуры, менталитет, а даже стереотипы.

Список литературы:

- Акулич М.В.* Брендинг, культура нации и ее имидж [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.mavriz.ru/articles/2010/6/5654.html>
- Апресян Ю.* (отв. ред.). Активный словарь русского языка. Том 1. А-Б. М.: Языки славянской культуры, 2014.
- Блакетт Т.* Что такое бренд? / Клифтон Р., Симмонз Д. и др., Бренды и брэндинг. М., 2008.
- Брэндинг магазина от PR2B Group: «Рогатый заяц» [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://report.ru/press/167139/>
- Васильева Г.М., Ротмистрова О.В.* Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте. СПб, 2011.
- Верд В.* Зачем МТС яйца, а «Билайну» полоски [Электрон. ресурс] – Режим доступа: http://www.mobi.ru/Articles/1209/-Zachem_MTS_yaica_a_Bilainu_poloski.htm
- Виноградов М.* Бренд «Путин»: пути продвижения и разумные ограничители [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://politanalitika.ru/russia/brend-putin-puti-prodvizheniya-i-razumnye-ogranichiteli/>
- Гантес О.* Путин как бренд [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://inosmi.ru/politic/20111005/175589214.html>
- Дьякова М.Ю.* Деловые культуры России и Финляндии / И.П. Лысакова (ред.) Русистика и современность. Том 1. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб., 2005.
- Лысак И.В.* Русская культура как бренд / Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6. Ч.1. С. 118-122 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://irinalysak.ru/index.php/stati/russkaya-kultura>
- Магазины «Берёзка» – оазисы капиталистического рая в Советском Союзе [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.kulturologia.ru/blogs/300913/18923/>
- «Маша и медведь» – новый международный бренд России [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/02/03/626581-masha-medved-novii-mezhdunarodnii-brend-rossii>
- Мильчин К.* 10 российских культурных брендов, известных в мире, Русский репортер, №21-22 (350), 2014, [Электрон. ресурс] – Режим доступа: http://expert.ru/russian_reporter/2014/22/10-rossijskih-kulturnyih-brendov-izvestnyih-v-mire/
- Национальный бренд России: проблемы формирования [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.ipppou.ru/article.php?-idarticle=006654>
- Под знаком медведя, Огонёк [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.sostav.ru/articles/2011/09/30/ko1/>
- Рыбкин П.* Дмитрий Брубель: Путин — единственный бренд, который мы смогли произвести [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://snob.ru/selected/entry/5214?v=1453979582>
- СВС: В отличие от российской экономики «бренд Путина» ещё на высоте [Электрон. ресурс] Режим доступа: <https://russian.rt.com/inotv/2016-02-16/SVC-V-otlichie-ot-rossijskoj>
- Тер-Минасова С.Г.* Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ / „Русский язык за рубежом”, № 4. 2011 (227). М., 2011.
- Чаплин И.* Калина как символ перехода в иной мир [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://maxpark.com/community/5697/content/2428739>
- Шахназаров К.* Путин – главный бренд страны [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://antimaidan.ru/news/6949>

Иванова В.И.
Тульский государственный университет
г. Тула (Россия)

Ivanova Viktoria
Tula State University
Tula (Russia)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

FORMING SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS

Среди требований к профессиональным и личностным качествам переводчика для успешного осуществления роли посредника в межкультурной коммуникации немаловажное место отводится сформированности его социолингвистической компетенции. Переводчику, как профессионалу, являющемуся языковым посредником, в каждой конкретной коммуникативной ситуации необходимо учитывать культурные и социальные особенности партнёров по коммуникации.

Представленный в статье компонентный состав социолингвистической компетенции переводчика отражает её аксиологическую, лингвострановедческую, языковую, поведенческую и рефлексивную составляющие. Аксиологический компонент заключается в сформированности терпимости, уважения к системе ценностей, традициям иноязычного общества. Лингвострановедческий компонент включает в себя социокультурные фоновые знания и умение дискурсивно их использовать. Языковой компонент характеризуется способностью соотносить языковые средства с определённым регистром и сферой общения. Ситуативно-поведенческий компонент заключается во владении переводчиком основными нормами поведения и делового этикета. Рефлексивный компонент характеризуется способностью контролировать, анализировать и оценивать своё речевое поведение.

С целью обоснования и подробного представления процесса формирования рассматриваемой компетенции разработана модель формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков. Эффективность данного процесса зависит от наличия ряда педагогических условий.

A well-developed sociolinguistic competence of a translator is among the major professional and personal qualities when it comes to successful cross-cultural intermediation. Being a professional intermediary in the process of communication, a translator has to consider both the cultural and social peculiarities of the communication partners.

The component structure of a translators' sociolinguistic competence as described in the article combines axiological, cross-cultural, linguistic, behavioral, and reflexive components. The axiological component implies tolerance and respect for the system of values and traditions of a foreign-language community. The cross-cultural component includes knowledge of socio-cultural background and ability to use this knowledge discursively. The linguistic component is characterized by the ability to correlate linguistic means with a specific register and sphere of communication. The behavioral component consists in a translator's awareness and ability to use the basic norms of conduct and business etiquette. The reflexive component is characterized by the ability to monitor, analyze and evaluate the verbal and nonverbal behavior.

A model for forming sociolinguistic competence of future translators has been developed in order to substantiate and give a detailed presentation of the process of formation of the competence under consideration. The efficiency of the process depends on the implementation of some pedagogical conditions.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, компонентный состав компетенции, коммуникативная ситуация, вариативность языка, социальный контекст, профессиональные и личностные качества, подготовка переводчиков, модель формирования компетенции.

Key words: sociolinguistic competence, the component structure of a competence, communicative situation, linguistic range, social context, professional and personal qualities, translator training, the model of competence formation.

Язык как один из основных инструментов человеческого общения по своей сути является социальным феноменом. Его функционирование обусловлено такими социальными факторами, как культурные нормы, традиции, ценности того или иного общества. Кроме того, внутри самого социума существуют различия между носителями языка: возраст, социальный статус, уровень культуры и образования, регион проживания, а также различия в речевом поведении в зависимости от ситуации и участников коммуникации. Социальность языка определяет языковые изменения, усваиваемые обществом и проявляемые в речи.

Ещё на рубеже XIX-XX веков в лингвистических исследованиях анализируется взаимосвязь между языком и обществом, происходит накопление теоретической базы, обуславливающей языковые явления явлениями социальными. В. Гумбольдт отмечает, что «язык развивается только в обществе, и человек понимает себя только тогда, когда на опыте убедится, что его слова понятны также и другим людям». [Гумбольдт, 2000, с.77]. Чем шире общественное воздействие на язык, тем более сам язык выигрывает при прочих равных условиях.

Ф. де Соссюр, акцентируя внимание на социальной природе языка, пишет: «Язык существует в коллективе как совокупность впечатлений, имеющих у каждого в голове, наподобие словаря, экземпляры которого, вполне тождественные, находились бы в пользовании многих лиц. Это нечто имеющееся у каждого, вместе с тем общее всем и находящееся вне воли тех, кто им обладает» [Соссюр, 1999, с. 26-27].

Для успешного осуществления межкультурной коммуникации необходимо, помимо языковых знаний, научиться учитывать влияние социальных факторов на речевое поведение индивида. Речь идёт о социолингвистических знаниях, позволяющих успешно интегрироваться в социум страны изучаемого языка. Переводчику как профессионалу, являющемуся языковым посредником, в каждой конкретной коммуникативной ситуации необходимо учитывать культурные и социальные особенности партнёров по коммуникации для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

По этому поводу А.Д. Швейцер писал: «Отражение социального мира в процессе межъязыковой коммуникации является одним из существенных социолингвистических

аспектов перевода. Эта проблема характеризуется двумя основными аспектами: первый непосредственно связан с передачей в переводном тексте социальных реалий исходной социокультурной системы, а второй — с опосредованным отражением социальной дифференциации общества через социально обусловленную дифференциацию языка». В связи с этим представляется важным рассматривать три стороны перевода: а) перевод как отражение социального мира; б) перевод как социально детерминированный коммуникативный процесс; в) социальную норму перевода [Швейцер, 1988, с. 15-16].

Н.К. Гарбовский, подчёркивая сложную и многоплановую связь переводческой деятельности с окружающей средой, необходимую в процессе расшифровки знаков исходного текста, отмечает: «Недостаточно точное представление переводчика о реальной действительности, отображенной в исходном речевом произведении, оказывается одним из серьезных источников переводческих ошибок» [Гарбовский, 2007, с. 232].

Важным шагом на пути создания эквивалентного перевода Л.К. Латышев считает преодоление расхождения узусов, действующих в коллективах носителей исходного языка и носителей переводного языка. «Узуальная неадекватность перевода не только в какой-то мере затрудняет смысловое восприятие, но также нарушает адекватность эмоционального и эстетического эффекта, даёт искажённое представление о личности автора» [Латышев, 2003, с. 113].

Необходимость владения переводчиком определённым объёмом социолингвистических знаний отмечается также И.С. Алексеевой. Для перевода большинства текстов необходим определённый объём фоновой информации, однако в некоторых аспектах переводчик может пополнить его на стадии подготовки к переводу (например, для пополнения фонда фоновой информации по медицине или какому-либо литературному направлению переводчик может воспользоваться справочными источниками). Но «лингвоэтнической спецификой текста переводчик должен владеть активно, поскольку она часто не дана в тексте в концентрированном виде, а рассеяна в нем или зашифрована, и его задача — опознать эту специфику, исходя из полных активных знаний». [Алексеева, 2004, с. 171].

Развитие компетентного подхода к процессу профессиональной подготовки специалиста любой сферы деятельности расставляет новые акценты, в том числе, и в процессе подготовки переводчиков. В европейском масштабе обращение к компетентному подходу вызвано необходимостью выработки единого механизма описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Реализация этого подхода означает большую ориентацию систем подготовки на требования рынка труда. Рынку переводческих услуг необходимы квалифицированные работники,

обладающие способностью правильно выбрать, спланировать и последовательно осуществить переводческую стратегию для продуктивного построения межкультурной коммуникации в условиях расширяющегося международного сотрудничества, процессов интеграции, глобализации.

Анализ толкования социолингвистической компетенции в научных работах ряда зарубежных и отечественных исследователей и в нормативных образовательных документах позволяет выделить ряд характеризующих её составляющих [Бобрикова, Иванова, 2016, с. 212-215]. Во-первых, это фоновые знания или знание языковой картины мира: стилистические и конвенциональные условности речевого общения, соответствующие традициям определённого социума, этические и нравственные нормы поведения, принятые в инокультурном социуме, и т.д. Во-вторых, речь идёт о знании компонентов коммуникативной ситуации (место общения, коммуникативное намерение, социальные и ситуативные роли) и умения организовать своё речевое поведение в соответствии с ними. И, наконец, третья составляющая социолингвистической компетенции – владение вариативностью языка (языковые и речевые различия, которые обнаруживаются между представителями различных социальных слоёв и групп; чередование диалектов или регистров в зависимости от коммуникативной ситуации). То есть, ключевым моментом в определении социолингвистической компетенции является обусловленность языковой вариативности или выбора языковых форм социальным контекстом и социальной принадлежностью участников коммуникации.

На основе изучения нормативных документов, стандартов качества переводческих услуг, требований к вакансиям на рынке переводческих услуг в России и за рубежом, научных трудов в области переводоведения и межкультурной коммуникации, были определены требования к личностным и профессиональным качествам переводчика и выявлена значимая роль социолингвистической компетенции в их структуре [там же]. Речь идёт о способности использовать информацию о местной специфике (т.е. культурной среде), стандартах поведения и системе ценностей, характеризующих культуры языков перевода и оригинала; владении необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур; готовности использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации; способности правильно воспринимать и понимать социолингвистические контексты, адаптироваться к намеченной цели, собеседникам и ситуации; способности употреблять социально маркированные языковые средства в зависимости от социальной ситуации и т.д.

Проведённое анкетирование студентов направления «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» позволило выделить ряд трудностей, с которыми сталкиваются будущие переводчики в контексте применения социолингвистических знаний и навыков. В числе сложных моментов были названы следующие: понимание речи носителей языка, отличающейся особенностями фонации, акцента и диалекта или речи, где присутствует большое количество сленга и идиоматических выражений, профессионального жаргона; распознавание социальных диалектов и поиск аналогичных языковых явлений в родном языке для их передачи; поиск функционального аналога иноязычных реалий в родной культуре; формирование терпимости к иноязычной культуре и понимание особенностей мировоззрения другой нации. Преподавателями были отмечены аналогичные затруднения, испытываемые студентами на занятиях. В связи с этим, представляется целесообразным уделять больше внимания формированию социолингвистической компетенции на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Анализ существующих точек зрения на сущность социолингвистической компетенции, опросы практикующих преподавателей, работодателей, а также собственные наработки позволяют нам отнести способности, владение которыми предполагает компетенция, к пяти составляющим. Такими составляющими являются аксиологический, лингвострановедческий, языковой, поведенческий и рефлексивный компоненты. Разделение компонентов достаточно условно: они взаимосвязаны и в определенной мере дополняют друг друга.

Аксиологический компонент заключается в сформированности толерантности, уважения и эмпатии к сложившейся системе ценностей, культуре, традициям и людям иноязычного общества. Лингвострановедческий компонент включает в себя социокультурные фоновые знания, отражающие реалии, культурные особенности носителей языка, исторический портрет страны, а также умение использовать эти знания дискурсивно. Языковой компонент характеризуется владением социально маркированными вербальными средствами общения, пониманием их контекстуального значения и способностью соотносить языковые средства с определенным регистром и сферой общения, социальным статусом коммуникантов. Ситуативно-поведенческий компонент заключается во владении основными нормами поведения и делового этикета, невербальными средствами общения и пониманием их контекстуального значения; способности моделировать возможные ситуации общения. Рефлексивный компонент характеризуется способностью контролировать, анализировать и оценивать своё речевое поведение в аспекте определения уровня владения социолингвистической компетенцией и готовностью к самостоятельному совершенствованию компетенции.

С целью обоснования и подробного представления процесса формирования социолингвистической компетенции разработана модель её формирования. Моделирование как метод воспроизведения и исследования определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) основан на представлении объекта с помощью его копии или подобия – модели [Стёпин, 2014]. Использование метода моделирования в научном познании диктуется необходимостью всестороннего изучения объектов; результаты разработки и исследования моделей при определённых условиях, принимаемых в методологии науки, распространяются на оригинал. Благодаря применению моделирования педагогическую технологию можно рассматривать как последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов педагогического процесса, действий и состояний его участников.

Основными блоками предлагаемой модели формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков являются целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок отражает социальный заказ государства и работодателя: потребность в специалистах, способных эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию в условиях расширяющегося международного сотрудничества, процессов интеграции, глобализации. Этот блок включает также методологические подходы, принципы и педагогические условия формирования социолингвистической компетенции. В качестве педагогических условий формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков нами предложены следующие условия: максимальное приближение образовательной среды подготовки переводчиков к языковой среде; формирование рефлексивной позиции к приобретению социолингвистической компетенции у обучаемых; сочетание аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы в процессе формирования социолингвистической компетенции.

Содержательный блок модели формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков включает социолингвистические знания и умения, содержание дисциплин, посредством которых формируется данная компетенция. Проведённый анализ рабочих программ по дисциплинам, входящим в основную образовательную программу подготовки бакалавров лингвистики (профиль «Перевод и переводоведение»), а также результат опроса преподавателей, работодателей позволил нам сделать вывод о междисциплинарном характере формирования социолингвистической компетенции

Технологический блок модели содержит информационно-ресурсную, интерактивную и диагностическую составляющие процесса формирования

социолингвистической компетенции, а также средства, методы, формы, требования к отбору средств и рекомендации по выбору методических приёмов и форм.

Информационно-ресурсная составляющая технологии формирования социолингвистической компетенции представляет из себя банк дидактических средств: аутентичные материалы, способствующие эффективному формированию социолингвистической компетенции. Для продуктивной учебной работы, отбора имеющих педагогический потенциал аутентичных материалов было целесообразно определить критерии их отбора. В качестве таких критериев были предложены функциональность, ситуативность, социокультурная ценность, проблематичность используемого материала.

Функциональность предполагает соответствие содержания аутентичного материала тематике занятия, а также актуальность, новизну информации, её соответствие интересам студентов. Ситуативность подразумевает отбор аутентичного материала по сфере общения (социально-бытовой, производственно-профессиональной, образовательной, общественно-политической) в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией, социальными ролями участников коммуникации, социально маркированными вербальными и невербальными средствами общения. Социокультурная ценность представляет собой наличие отражаемых в аутентичном материале страноведческих и культурных реалий иноязычного общества, отражение этических и нравственных ценностей. Проблематичность подразумевает наличие в материале некой проблемы морально-нравственного характера, разрешение которой направлено на формирование общечеловеческих ценностей, обсуждение которой заключает в себе не только образовательный, но и воспитательный потенциал.

Интерактивная составляющая технологии формирования социолингвистической компетенции включает алгоритм работы с аутентичными материалами, реализация которого имеет целью максимальное приближение образовательной среды к языковой среде.

Диагностическая составляющая технологии формирования социолингвистической компетенции содержит контрольно-диагностирующий дидактический материал (тестовый, интерактивный и рефлексивный) и описание процедуры проведения контроля. Тестовый материал нацелен на проверку уровня владения языковыми средствами, страноведческими и социально-культурными реалиями (лексические тесты и кроссворды, страноведческие викторины и олимпиады). Интерактивный материал предназначен для проверки аксиологического, языкового и ситуативно-поведенческого аспекта социолингвистической компетенции и включает видеотренинги, сценарии проведения ролевых игр, карты наблюдения за поведением участников игры и анализа их деятельности, таблицы обработки

фрагментов аутентичных видеоматериалов. Целью разработки и включения в дидактическую составляющую рефлексивного материала является самооценка и самоанализ студентами собственного речевого поведения в аспекте определения уровня владения социолингвистической компетенцией. Этот материал включает анкеты самоконтроля уровня сформированности социолингвистической компетенции, таблицы самооценки ролевых инсценировок, дискуссий и презентационного материала, рекомендации по ведению портфолио, дневника учебных достижений на английском языке и т.д.).

Оценочно-результативный блок модели содержит критерии и уровни сформированности социолингвистической компетенции и результат реализации модели.

Таким образом, предложенная технология позволяет развёрнуто представить и в комплексе реализовать процесс формирования социолингвистической компетенции будущих переводчиков.

Список литературы:

- Алексеева И.С.* Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
- Бобрикова О.С., Иванова В.И.* Социолингвистическая компетенция в профессиональной деятельности переводчика / Ярославский педагогический вестник – Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал, 2016. №3. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. 304 с.
- Бобрикова О.С., Иванова В.И.* Социолингвистическая компетенция переводчика: сущность и компонентный состав / Вестник Брянского государственного университета. №1 (27). Брянск: РИО БГУ, 2016. 386 с.
- Гарбовский Н.К.* Теория перевода: учебник / Н.К. Гарбовский. М.: Издательство Московского университета, 2007. 544 с.
- Гумбольдт В. Фон.* Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
- Латышев Л.К.* Перевод: теория, практика и методика преподавания: учебное пособие для студ. перевод, фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. Москва: Издательский центр «Академия». 2003. 192 с.
- Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; редакция Ш. Балли и А. Сеше; перевод с фр. А. Сухотина, Т. де Муаро; под общей редакцией М.Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. 432 с.
- Стёпин В. С.* Моделирование. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] / В.С. Стёпин, Г.Б. Гутнер. Ф. Генберг // Центр гуманитарных технологий. 05.10.2014. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/7025>
- Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215с.

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

Kalita Oksana
Russian People's Friendship University
Moscow (Russia)
Pavlidis Georgiy
State University of Patras,
Greece (Patras)

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ ОБУЧЕНИЮ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

MOBILE APPLICATION FOR TEACHING RUSSIAN VERBS OF MOTION FOR GREEK AUDIENCE

В этой работе описывается приложение для мобильных старт-устройств обучения русским глаголам греческих учащихся. Приложение, связывается с базовой системой Moodle, одной из самых известных платформ для дистанционного обучения. Основная цель – это приспособление учебного материала к электронной системе дистанционного обучения в соответствии с этноориентированной методикой, с учётом потребностей учащихся, их уровня знаний, психологического состояния, менталитета. Приводятся конкретные примеры, результаты которых апробированы на практике.

In this work a mobile application concerning the process of learning Russian verbs of motion by Greek students is presented. The application is connected with Moodle, one of the appropriate well-known platforms. The scope is to adapt the educational material in accordance with the students' needs, level of knowledge, current status, mentality etc. Concrete examples are shown and the results are already implemented in practice.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мобильное приложение, русские глаголы движения, греческая аудитория, Moodle, мобильные старт-устройства.

Key words: distance learning, mobile application, Russian verbs of motion, Greek audience, Moodle, smart mobile devices.

Введение

Произошедшие в социальной практике, науке и в технологии изменения обусловили появление инноваций в методике и дидактике обучения языку, вследствие чего появляются новые формы организации обучения и преподавания. Изменение в подходах к обучению поддерживается новыми возможностями обучения: мультимедийностью, использованием Интернета, мобильных средств коммуникации, а также возникновением «нового типа» учащихся, сориентированных на активное использование современных информационных технологий и

средств обучения. Все это вызывает необходимость поиска новых решений в организации и осуществлении процесса обучения иностранным языкам с учётом особенностей (этнокультурных, социальных, профессиональных) целевых аудиторий в России и за рубежом [Балыхина, Федоренков, 2015, с. 247-253].

В последние годы в Греции, в новых условиях социально-экономического развития, на фоне активизации экономики и бизнеса, с увеличением числа русских туристов наблюдается стабильное повышение уровня заинтересованности местного греческого населения в знании русского языка.

Повышением качества обучения на курсах в греческой аудитории является решение вопросов использования информационных технологий в обучении, в частности дистанционных форм, для поддержки учебного процесса по РКИ.

Сегодня, в новых условиях образовательной среды, очевидно, что такие системы и платформы обучения как Moodle, e-Class, ILIAS, в совокупности с мобильными приложениями, способны к эффективному включению в учебный процесс, обеспечивая практическое решение и улучшение качества учебно-методических задач.

Русские глаголы движения (ГД) образуют группу, у которой свои грамматические и стилистические особенности и большая коммуникативная значимость, и являются предметом исследования большого круга учёных–лингвистов, которые отмечают богатство и разнообразие их грамматических форм, стилистические возможности, широкие связи с другими лексико-грамматическими категориями слов. Интерес к ГД объясняется их сложностью, противоречивостью и употребительностью в разных функциональных стилях. Они часто используются в общении: в разговорной речи, в учебных и деловых сферах, а также в литературном и научном стиле.

По результатам проведённого опроса греческих учащихся при изучении русского языка на начально-продвинутом этапе, одним из сложных аспектов грамматики русского языка являются бесприставочные и приставочные ГД, не имеющих аналогов в греческом языке.

Мобильные устройства сегодня широко представлены в обучении иностранным языкам. Основными достоинствами систем мобильного обучения являются: персонализация приобретаемого учащимися опыта, адаптированное насыщение материалом, а также возможность установить способ восприятия и поведения учащихся [Pishghadam & Khajavy, p. 176-181].

Исходя из понимая необходимости интегрированных решений в учебном процессе, мы ставим целью нашей работы организовать обучение русским ГД греческих учащихся на

начальном и средне-продвинутом этапах, используя мобильное приложение, связанное с базовой системой дистанционного обучения (ДО) Moodle.

Текущее состояние

Сегодня, преподаватели-русисты в Греции, в новых условиях образовательной системы, озабочены проблемой качества обучения. Методика и дидактика постоянно совершенствуются, вследствие чего появляются новые формы организации обучения и преподавания.

В связи с глобальным научным и технологическим процессом, меняется образовательный и профессиональный процесс. Специфика современного информационного общества заключается в расширении профессиональной компетенции преподавателя за счёт постоянного освоения растущих технологических возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогическом аспекте. Вследствие этого процесса, современная электронная образовательная среда нуждается в педагоге нового типа. Непрерывное повышение квалификации и переподготовка преподавателей для работы в глобальном информационно-коммуникационном обществе, способствует формированию профессиональных качеств для трансформации современных возможностей ИКТ в педагогические технологии, которые помогают им быть успешными в условиях новых требований времени и социума. Это позволит сделать доступным, всеобъемлющим электронное обучение русскому языку, расширит возможность инновационного языкового образования.

Изменение контингента обучающихся и их индивидуального подхода к изучению языка, мотиваций к обучению, целей и задач заставляет преподавателей-русистов в Греции приспособлять существующие методы и приёмы к требованиям и особенностям обучающихся.

В значительной степени это важно учитывать в курсовом обучении, где условия и возможности обучения не так заформализованы и требуют значительных творческих усилий от преподавателя в организации процесса обучения.

За последние двадцать лет мы стали свидетелями возникновения «нового типа» обучающихся, называемых в библиографии как «цифровые жители» (digital natives) или же «следующее поколение» (next-generation) или «поколение Y», отличительной чертой которого является широкое и постоянное занятие цифровыми технологиями. Это растущее с каждым днём поколение обучающихся получает и обрабатывает информацию иным способом, нежели все предыдущие поколения, у которых были менее развиты компьютерные навыки.

Таким образом, то, что может реально превратить ДО в процесс предоставления качественного образования – это, помимо всего прочего, разнообразие в средствах обучения и общения, а также многообразие в принципах обучения и преподавания с целью превратить

личные качества и особенности каждого обучающегося, которые ранее воспринимались как трудности, в его достоинства.

В этой связи одним из важнейших направлений в курсовом обучении является создание развивающей образовательной среды, в которой каждый учащийся мог бы реализовать свои возможности и потребности в изучении русского языка за счёт формирования личностного смысла иноязычных знаний.

Обоснование выбора Moodle в качестве базовой платформы для организации дистанционной поддержки учебного процесса по РКИ

На сегодняшний момент был проведён ряд исследований по оцениванию приложений ЭО на основе различных критериев для каждого отдельного исследования, но чаще, технических, как, например, рассмотрение предлагаемых возможностей, простота в инсталляции и использовании, стоимость и т.п. [Peterson, 2009, p. 301-321]. В большинстве своём многие исследования в качестве «оценивания» дают обычное описание предлагаемых возможностей, и только некоторые исследователи привносят в оценивание также и педагогическую составляющую, основанную на педагогических принципах.

В таблице 1 мы показываем сравнительные характеристики платформы дистанционного обучения e-Class и выбираемой нами платформы дистанционного обучения Moodle для базовой поддержки обучения на курсах по нашей программе с использованием дистанционных форм обучения. Сопоставительный анализ был произведён на основе общих критериев, предложенных исследователями, а также основных принципов современных социальных и конструктивных теорий о знаниях и обучении.

В первой части таблицы приводится оценка соответствия вышеназванных систем современным теориям обучения, а во второй оцениваются технические и иные их характеристики.

Характеристика	e-Class	Moodle
Способность модернизироваться	Имеется	Имеется
Динамичное создание, работа и администрирование занятий в режиме online	Да	Да
Интерактивность	Да	Да
Развитие совместного обучения посредством синхронного или/и асинхронного общения	Да	Да
Инструменты для создания и распространения вопросов и тестов для оценивания студентов	Дневник оценок, персональная	Дневник оценок, персональная

	регистрация каждого учащегося, инструменты для самоконтроля	регистрация каждого учащегося, инструменты для самоконтроля, portfolio, возможность оценить общение
Инструменты для оценивания и оптимизации учебного пространства в целом	Да	Да
Возможность вовлечения студента в экспериментальные эмпирические ситуации	Да	Да
Поддержка смешанного типа обучения	Да	Да
Инструменты для общения: <ul style="list-style-type: none"> • Форум для обсуждения вопросов • Обмен файлами • Chat 	Да Механизм взаимодействия преподавателя со студентом.	Да Планирование обсуждений. Оценка сообщений/ файлов.
Производительные инструменты: <ul style="list-style-type: none"> • Поиск внутри урока • Журнал/Просмотр • Прогресс в обучении 	Да Только преподаватель имеет возможность обновлять журнал	Нет Студентам позволяет добавлять события в журнал
Инструменты для участия: <ul style="list-style-type: none"> • Коллективная работа • User portfolio 	Да Каждая группа имеет свой форум, без user portfolio	Да Студент имеет возможность завести страничку со своими персональными данными

<p>Инструменты для администрирования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сертификация пользователей • Сертификация уроков • Завершение регистрации 	<p>Да Преподаватель может присвоить сообщению статус личное или публичное. Студенты самостоятельно имеют возможность удалиться из какого-либо урока</p>	<p>Да Существует возможность для гостей сайта иметь доступ к урокам</p>
<p>Инструменты для преподавания уроков:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Виды вопросов • Автоматическое проведение контрольных работ • Оценивание в режиме On-line • Мониторинг успеваемости 	<p>Да Поддерживает статистику по урокам и в целом по платформе.</p>	<p>Да Демонстрация вопросов может происходить в хаотичном порядке. Оценки могут сопровождаться комментариями.</p>
<p>Администрирование урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Лёгкая адаптация • Объявления • Словарик к уроку • Полезные ссылки в Интернете 	<p>Да</p>	<p>Да Сложности в адаптации уроков</p>
<p>Администрирование классом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создание и постановка задач к выполнению • Организация групп и сотрудничества • Оценивание • Статистический анализ • Мониторинг успеваемости 	<p>Да Нехватка статистических данных в разрезе одного класса</p>	<p>Да Пробелы в оценивании упражнений и группы студентов в целом</p>
<p>Инструменты для студентов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Упражнения для самоконтроля 	<p>Да Пробелы в</p>	<p>Да</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Возможность регистрации без посредничества • Заверка оценки • Создание собственной Интернет-странички 	части создания персональной Интернет-странички и заверки оценки.	
Инструменты для оценивания: <ul style="list-style-type: none"> • Разработка контрольных заданий • Автоматическое исправление • Автоматическое формирование отчётов • Статистический анализ 	Да Пробелы в автоматическом исправлении и статистическом анализе результатов	Да Пробелы в автоматическом исправлении и формировании отчётов
Администрирование контента: <ul style="list-style-type: none"> • Размещение материала • Ввод multimedia материала • Сертифицирование пользователей • Сертифицирование уроков 	Да	Да
Иное: <ul style="list-style-type: none"> • Многоязычность • Помощь в режиме On-line • Использование различных баз данных • Академическое использование 	Да Пробелы в оказании помощи в online режиме	Да

Таблица 1. Сравнительные характеристики платформы дистанционного обучения e-Class и платформы дистанционного обучения Moodle

Таким образом, из вышеуказанной сравнительной Таблицы, а также на основании иных соответствующих исследований, явно следует превосходство системы Moodle по многим параметрам.

Дополнительный инструктирующий модуль, адаптированный для греческой аудитории

Необходимость использования мобильных приложений (МП) в этноориентированном курсовом обучении русскому языку в греческой аудитории обусловлена и имеет потенциал реализации по разным причинам. Многие исследования показали, что мобильные смарт-устройства предоставляют новые возможности при дистанционном обучении. С одной стороны, они имеют возможность заменить объёмные и «дорогостоящие» печатные учебные пособия, а с

другой – использовать их с наибольшей отдачей и результативностью в части персонализации образовательного процесса [Yang, 2013].

Не будет преувеличением сказать, что для эксплуатации возможностей, предоставляемых мобильными устройствами, необходимы серьёзные педагогические, методические, технологические и информационные разработки.

Отметим, что основной вопрос использования мобильных приложений в процессе обучения заключается не в технической стороне – решения есть, а в социальной (педагогической) в силу отличной концепции обучения и отсутствия надлежащих педагогических методик для них.

Несмотря на то, что разработка самой системы играет первостепенную роль, основными составляющими создания успешной, этноориентированной системы дистанционного обучения является разработка и надлежащее планирование учебного материала [Arno-Macia, p. 525-545].

В нашем исследовании мы обращаемся к поиску соответствующих педагогических методик, способов преподавания и специальных инструментов для полноценного использования учебного материала по русскому языку, в частности, с целью обучения русским ГД.

Обучение русскому языку в рамках этноориентированного подхода в греческой аудитории предполагает необходимость учёта как собственно национально-языковых особенностей носителей греческого языка, так и их менталитета, поведения, предпочтений, и в частности, привычек работы в своей повседневности с информацией, устройствами мобильной связи, Интернет-приложениями.

Инновационный подход к подаче учебного материала в курсовом обучении в греческой аудитории

С целью обучения русским ГД греческими учащимися нами было разработано мобильное приложение под названием «m-RusGR», где наибольшая часть цифрового учебного материала, находится на центральной платформе Moodle, которую мы назвали «RusGR».

Объекты, находящиеся в их естественном месторасположении, например, театр, музей, станция метро и т.п. связываются с объектами, которые внесены в учебный материал. Таким образом, создаются идеальные условия для разработки виртуальных учебных видов деятельности и сценариев обучения, которые основываются на текущую ситуацию, географическое местоположение студента и данные маршрута, которому он последует.

Мобильное устройство либо «само» обозначит своё местоположение и проложит маршрут учащегося, либо сделает это после осуществления соответствующего «диалога» с учащимся посредством задавания относительных вопросов. Далее учащемуся задаётся вопрос о том, где он сейчас находится и какому маршруту желает следовать.

Учащиеся с общими интересами, одинаковым уровнем образования, преследуемые единые цели, имеющие схожий менталитет и т.д., объединяются приложением в единую группу. Таким образом, для них существует единый набор упражнений / тестов. Для других же групп имеются отличные от предыдущей подборки упражнений / тестов. Имеет возможность разумным и динамическим способом выбирать упражнения / тесты таким образом, чтобы избежать повторений, и, в конечном итоге, постоянно поддерживать интерес учащегося.

Особое внимание нами было уделено случаям неправильного выполнения заданий. Когда учащийся допускает ошибку, приложение не обязательно переводит его на предыдущий уровень. Оно оценивает «ошибку» и выбирает иной путь, которому должен последовать студент согласно ошибкам, которые он допустил ранее, трудностям, с которыми столкнулся, ситуации, в которой он находится на данный момент времени и т.п. Например, как мы видим на рисунке 1, в рамках оценивания ошибки учащегося, делается акцент не только на контенте, но и на типе теста, который должен пройти учащийся.

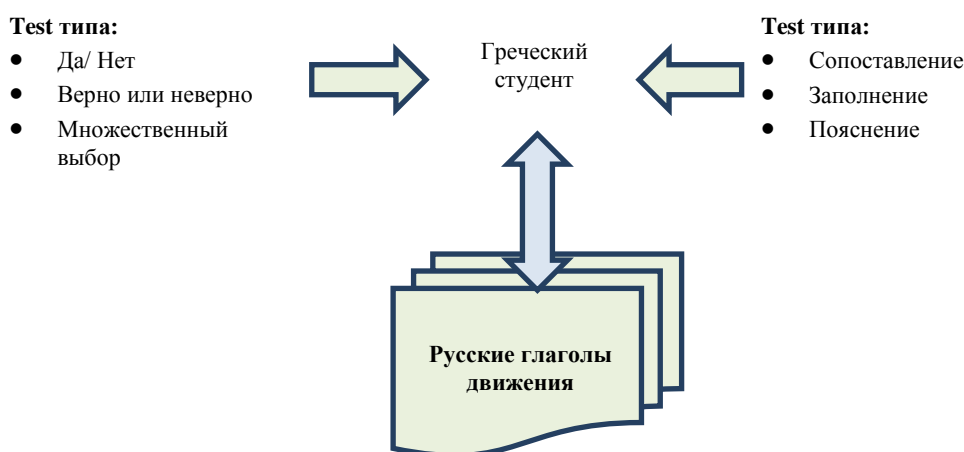


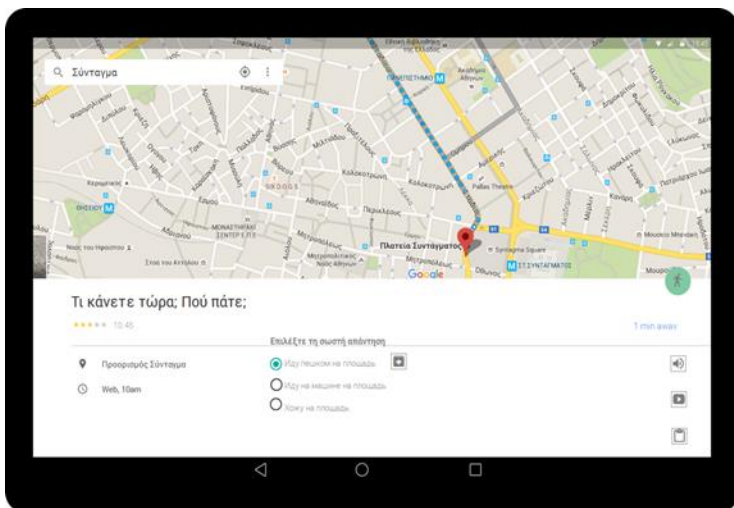
Рисунок 1. Оценивание ошибки учащегося

На протяжении всего пути, все вопросы и описания заданий, а также вспомогательные окна с пояснением будут появляться на греческом языке. Так же, каждый пункт будет сопровождаться видео заставкой и голосовым произношением.

В случае неверного ответа учащемуся будет предоставлена возможность повтора выбора до тех пор, пока он не выберет правильный ответ. В случае правильного ответа, появится заставка с поощрением.

1.А. Вначале, после определения системой приложения местонахождение ученика, в первом задании, когда ученик начинает двигаться, появляется вопрос:

Τι κάνετε τώρα; Που πάτε; Что Вы делаете сейчас?



Из предложенных ниже вариантов ученик должен выбрать правильный ответ:

- A. Ίδω πεζοπόμο να πλοιάσει.
- B. Ίδω να μαζώνει να πλοιάσει.
- C. Χοζοу на πλοιάσει.

Ниже видна кнопка, выводящая на вспомогательные окна с пояснением употребления одно- и неоднаправленных глаголов «Идти- Ходить», в настоящем и прошедшем времени:

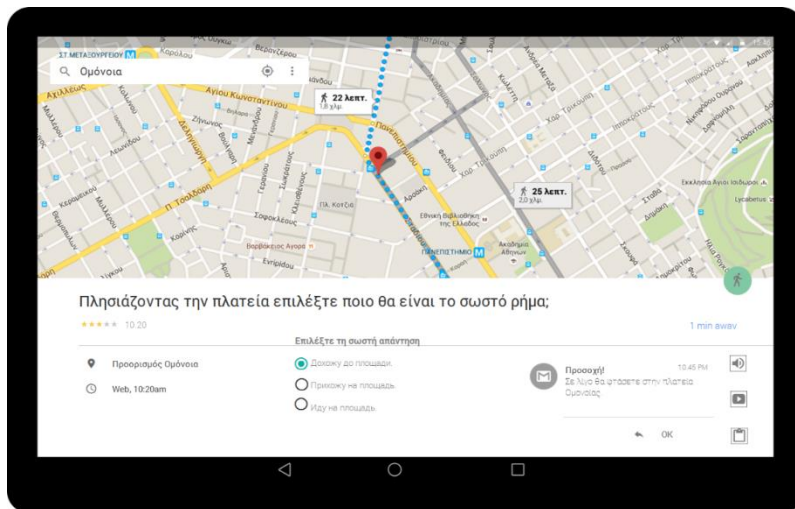
Αμετάβητα ρήματα (δείχνουν την κίνηση μόνο του υποκειμένου)			
ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ		ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΗΕΔΗШЕΕ ВРЕМЯ	
Οριστική Κατεύθυνση	Αόριστη Κατεύθυνση	Οριστική Κατεύθυνση	Αόριστη Κατεύθυνση
Οднонаправленное движение	Οднонаправленное движение	Неоднаправленное движение	Неоднаправленное движение
1η ομάδα	2η ομάδα	1η ομάδα	2η ομάδα
ΊΔΤΙ (πηγαίνω με τα πόδια)	ΧΟΔΙΤЬ (πηγαίνω με τα πόδια)	ΊΔΤΙ (πηγαίνω με τα πόδια)	ΧΟΔΙΤЬ (πηγαίνω με τα πόδια)
Ίδω	Χοζοу	Шёл	Χοдил
Ίδешь	Χοдишь	Шла	Χοдила
Ίδёт	Χοδит	Шло	Χοдило
Ίδём	Χοдим	Шли	Χοдили
Ίδέτε	Χοдите		

Идут	Ходят		
ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ		ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟШЕДШЕЕ ВРЕМЯ	
ИДТИ (πηγαίνω με τα πόδια)	ΧΟΔΙТЬ (πηγαίνω με τα πόδια)	ИДТИ (πηγαίνω με τα πόδια)	ΧΟΔΙТЬ (πηγαίνω με τα πόδια)
Иду	Хожу	Шёл	Ходил
Ид ^е шь	Ходишь	Шла	Ходила
Ид ^е т	Ходит	Шло	Ходило
Ид ^е м	Ходим	Шли	Ходили
Ид ^е τε	Ходите		
Идут	Ходят		

1.Б. Во втором задании, приближаясь к площади, ученик должен выбрать правильную форму из предлагаемых ниже глаголов.

Πλησιάζοντας την πλατεία επιλέξτε ποιο θα είναι το σωστό ρήμα;

Κοгда Вы подойдете к площади, какой глагол будет правильным?



Из предложенных ниже вариантов ученик должен выбрать правильный ответ:

- A. Дохожу до площади.
- B. Прихожу на площадь.
- C. Иду на площадь.

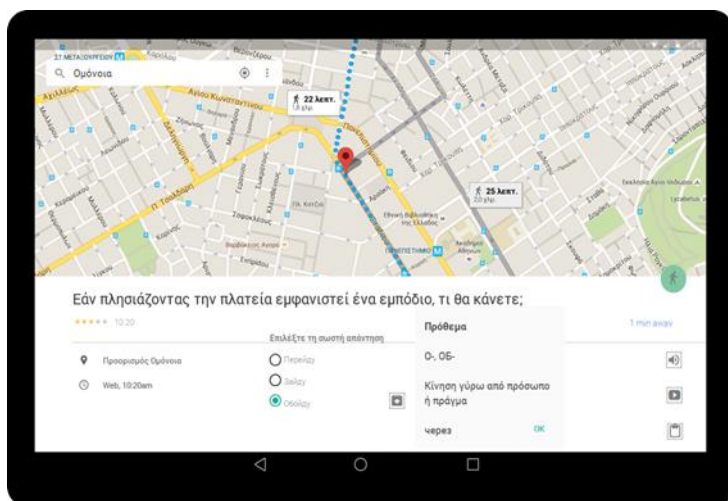
Нижε видна кнопка на вспомогательные окна с пояснением значений приставок **До-** и **При-** на греческом языке с нужными предлогами:

Πρόθημα <i>Πρiσtαvκα</i>	Πρόθεση και πτώση <i>Πρeδлог</i> <i>и надеж</i>	Σημασία <i>Значение</i>
ΔΟ-	δο + γενική	Επίτευξη του συγκεκριμένου ορίου ή σημείου της κίνησης
Πρόθημα <i>Πρiσtαvκα</i>	Πρόθεση και πτώση <i>Πρeδлог</i> <i>и надеж</i>	Σημασία <i>Значение</i>
ΠΡΙ-	με τόπο: в / на + αιτιατική с / из + γενική με πρόσωπα: κ + δοτική от + γενική	Άφιξη στο τελικό σημείο προορισμού της κίνησης

1.В. Следующее задание немного усложняется, предлагая учащемуся представить, что, приближаясь к площади, у него на пути возникнет какая-либо преграда. Из трёх, предложенных глаголов, ему нужно выбрать только один – правильный.

Εάν πλησιάζοντας την πλατεία εμφανιστεί ένα εμπόδιο, τι θα κάνετε;

Если в ходе приближения к площади, у Вас на пути возникнет какая-либо преграда, что Вы предпримите?



Из предложенных ниже вариантов ученик должен выбрать правильный ответ:

- **Περπατώ**
- **Ζαΐδου**
- **Οβοΐδου**

Νίχτε βίδνα κνοπκά, βύβοδύαζα на βσπομογательные окна с пояснением значения приставок **Περε-, Ζα-, Οβο-** на греческом языке с нужными предлогами:

Πρόθημα <i>Приставка</i>	Πρόθεση και πτώση <i>Предлог и падеж</i>	Σημασία <i>Значение</i>
ΖΑ-	за + αιτιατική в / на + αιτιατική με πρόσωπα: κ + δοτική за + αιτιατική	1) Κίνηση καθ' οδόν 2) Κίνηση προς πρόσωπο ή πράγμα για μικρό χρονικό διάστημα. 3) Τυχαία απομάκρυνση από την αρχική πορεία της κίνησης

		4) Κίνηση πίσω από ένα αντικείμενο 5) Κίνηση προς τα πάνω 6) Κίνηση στο βάθος πέρα από τα όρια κάποιου χώρου
Πρόθημα <i>Πρiставка</i>	Πρόθεση και πτώση <i>Предлог и падеж</i>	Σημασία <i>Значение</i>
Ο- ΟБ-	за + αιτιατική в / на + αιτιατική με πρόσωπα: к + δοτική	1) Κίνηση γύρω από πρόσωπο ή πράγμα 2) Κίνηση με πολλά σημεία παραμονής

Выводы

Успех применения разработанного нами мобильного приложения обучения ГД движения специально для греков m-RusGR заключается в осмыслении и разработке вспомогательных педагогических методик, необходимых для предоставления существенного опыта в части обучения. Сами объекты изучения являются ещё одним понятием, которое тесно связано с электронным обучением (e-Learning) также, как и мобильным обучением (m-Learning). В сущности, такие приложения являются независимыми источниками обучения, которые могут быть сохранены и использованы повторно, вне зависимости от какой-либо конкретной платформы. Надлежаще оформленный объект изучения включает в себя сведения (описание) о существующих данных (metadata), связанных с контентом, что делает поиск соответствующей информации возможным, и может предоставлять корректную информацию студенту в нужном месте в нужное время. Для того, чтобы использование объектов обучения стало универсальным, существует необходимость в разработке общепринятых подходов и стандартов.

Как показывают результаты исследования, соединение обучающей платформы Moodle с мобильным приложением в целях обучения (m-learning) представляет собой весьма перспективный и инновационный проект. Несмотря на тот факт, что мобильное приложение вызывает живой интерес у заинтересованных лиц, до сих пор, к сожалению, в области разработки учебного материала для подобных приложений, базирующихся на местоположении, не было приложено достаточно усилий.

Список литературы:

Амириди С.Г. Русский язык в греческой аудитории: преподавание, проблемы, перспективы (из опыта преподавания русского языка во Фракийском университете) // II Международная научно-практическая конференция. Салоники, 2010.

Андреев А.А. Проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах: <http://ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-251.htm> (дата обращения: 1.04.2011).

Бальхина Т.М., Федоренков А.Д. Мобильное обучение как условие и механизм непрерывного образования. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 247-253.

Калита О.Н. Модель инновационной структурирующей 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.

Arno-Macia, E. (2012). The role of technology in teaching languages for specific purposes courses, The modern language Journal, 86 (4), P. 525-545.

Blake, R. (2011). Current trends in online language learning, Annual Review of applied linguistics, 31. P. 19-35.

Yang, J. Mobile Assisted Language Learning: Review of the Recent Application of Emerging Mobile Technologies, English Language Teaching, Vol. 6, No. 7, 2013.

Penington, M.C. (2006). The impact of the computer in second language writing. In B. Kroll (Ed.), Exploring the dynamic in second language writing, N.Y. Cambridge university press. P. 287-310.

Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC: A sociocultural perspective. Computer Assisted Language Learning, 22(4). P. 301-321.

Pishghadam, R. & Khajavy, G.H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. Learning and Individual Differences 24. P. 176-181.

Камышева С.Ю.
Институт русского языка и культуры
МГУ им. М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Kamysheva Svetlana
The Institute of Russian Language and Culture
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ XXI ВЕКА

PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHER OF RAF IN THE 21-ST CENTURY

Поиски различных способов повышения эффективности обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, убеждают в необходимости пересмотра понятия профессионализма с учетом не только глубочайшего знания предмета в рамках теоретической лингвистики, высокого уровня коммуникативной компетенции, но и особых творческих педагогических умений в рамках лингвистики прикладной, включающих высокую степень методической компетенции и психологической эрудиции, использование на практике достижений нейрофизиологии, психолингвистики, этно- и социопсихологии, теории коммуникации.

This article determines the methods Russian as a foreign language in linguistics as a science and describes the problems of Russian language teaching. To sum up we need to emphasize that searching different types of improving effectiveness of teaching foreign languages, Russian as a foreign language, trying to convince the need of reconsideration the concept professionalism within taking into account not only deep knowledge of the subject in frames of theoretical linguistics, but also in special pedagogical creativeness in frames of applied linguistics, which includes high degree of methodological competence and psychological erudition, practical usage of neurophysiology, psycholinguistics, ethno - and sociopsychology, and theory of communication.

Ключевые слова: русский как иностранный, методы преподавания, преподавательские умения, коммуникативная компетенция, методическая компетенция, психологическая эрудиция.

Key words: Russian as a foreign; education methods; skills teacher, the communicative competence, the methodical competence, the psychological erudition, computer literacy.

XXI век – эпоха информационного взрыва, компьютерных технологий, международных контактов, расцвета смежных наук – рождает новый социальный заказ на преподавателя. Именно преподаватель играет важнейшую роль в процессе обучения, оказывает сильное влияние на эмоционально-нравственную сферу человеческой психики, способствует формированию личности и коллектива в учебном процессе.

Появление и разработка интенсивных методов обучения иностранным языкам, поднявших особенно высоко планку требований к преподавателю, актуализировали рассмотрение этой проблемы в рамках прикладной лингвистики.

Трудно составить подробный (тем более исчерпывающий!) реестр знаний и умений, которыми должен обладать современный преподаватель русского языка как иностранного. Он и актер, и режиссер, и писатель, и музыкант, и методист, и психолог, и художник, компьютерный дизайнер и даже... психотерапевт.

Вероятно, можно сказать, что «преподаватель состоялся», если благодаря своей методической компетенции и психологической эрудиции он достиг высокого профессионального мастерства и с творческой самоотдачей «исполняет» вышеназванные роли.

Какими же методическими знаниями должен обладать преподаватель русского языка как иностранного?

1. Многолетний опыт работы со студентами из разных стран мира убеждает в целесообразности и плодотворности применения интенсивных методов на начальном этапе обучения. Организация учебного материала в жизненно важных ситуациях, варианты которой заложены в полилогах, призвана служить моделью личностного общения, помочь обучаемым впоследствии находить речевые способы и средства решения задач многих других однотипных ситуаций, способствовать языковой адаптации и преодолению так называемого «культурного шока».

На подготовительных факультетах университетов использование интенсивных методов на начальном этапе обучения также представляется нам наиболее оптимальным вариантом. Разновременные и слишком поздние заезды студентов-иностранцев, их трудная социально-климатическая адаптация, с одной стороны, и регламентируемая администрацией вуза учебная деятельность студентов, жесткие временные рамки учебного плана, с другой, ставят перед преподавателем довольно трудную задачу: подготовить студентов к сдаче экзамена по русскому языку за первый семестр и зачетов по спецпредметам на русском языке. Ситуация «подгонки» довольно типична и во втором семестре. Применение интенсивного метода в таких случаях обеспечивает не только быстрое овладение необходимым количеством материала за ограниченный отрезок времени, но и адекватное восприятие новых социальных условий и учебно-административных требований.

2. Если учесть, что интенсивная методика – это сложная система обучения, действующая эффективно лишь при соблюдении всех ее основных принципов, то станет понятно, почему иногда эта система «не работает»: преподаватель сводит учебный процесс к ритуализации и играм, а это, как считает Г.А. Китайгородская, не более чем «методическая бутафория» [Китайгородская, 1992, с. 59-90]. Следовательно, выбрать правильно метод ещё не достаточно – надо уметь владеть им.

3. Однако метод, каким бы эффективным он ни был, не может быть универсальным. Мы ведь не можем говорить о враче-универсале, который применяет для лечения всех болезней одно универсальное средство. Метод рождается, живёт, видоизменяется, сливается с предыдущими и иногда умирает (как, например, прямой или натуральный). Осознание того, что метод не есть нечто застывшее и неизменное, что «нет блестящего метода, как нет и не может быть, универсальной методики» [Хэгболдт, 1963, с. 90], помогает преподавателю применять на практике все приобретенные в результате многолетнего опыта работы теоретические и практические знания.

4. Осознав отсутствие универсального метода, преподаватель может применять в своей работе комплексно-выборочное использование достижений всей методической науки. Различные цели обучения могут быть достигнуты различными методами. Еще в 30-х годах XX столетия американский методист Питер Хэгболдт писал: «Начинающий изучать иностранный язык экономит время, когда учит его без грамматики. Учащийся, уже владеющий немного языком, теряет время, если игнорирует грамматику» [там же, с. 126]. Так как основная цель начального этапа – обучение общению и практическая направленность занятий на этом этапе очевидна, целесообразно «экономить время» на тренировке вычлененной грамматической трудности.

Исследователи прикладной лингвистики обратили внимание на то, что даже великолепное знание грамматики не обеспечивает владение языком как средством общения [Bialystok, 1981, p. 62-74; Krashen, 1979, p. 5-19]. Поэтому в интенсивном курсе РКИ обучение грамматике проводится в рамках коммуникативного задания, жесткого управляемого преподавателем. Обучаемый просто вынужден употребить ту или иную грамматическую форму или конструкцию. В процессе решения ряда однотипных задач, многократного употребления в речи грамматического явления происходит становление автоматического навыка. Грамматические явления «прокручиваются» в различных ситуациях общения, и учащийся в грамматических упражнениях видит не цель овладения языком, а средство организации смысла сообщения, подчиненное целям и задачам и коммуникации.

Преподаватель должен уметь формулировать коммуникативные задания, обеспечивая мотивацию и потребность в осуществлении коммуникативной деятельности. Отработка грамматики на упражнениях, не затрагивающих эмоционально-мотивационную сферу, как показывает практика, на начальном этапе малопродуктивна.

Далее цели меняются, меняются и средства их достижения, и от развития устной речи преподаватель на следующем этапе переходит к развитию письменной речи на основе традиционной методики.

5. Интенсификация обучения зависит от того, насколько четко и правильно представляют себе учебные цели (промежуточные и конечные) сами студенты. Безусловно, и здесь особая роль принадлежит преподавателю: он разъясняет, уточняет, обучает самоанализу. Отметим, что еще академик И.И. Павлов открыл рефлекс цели как внутреннюю потребность каждого человека к действию и движению и вперед. Таким образом, если «рефлекс цели» у студента не работает, то естественнее всего предположить, что цели – нет или, точнее, студент ее не ощущает. В связи с этим происходит торможение процесса обучения, ибо, как заметил мудрый Сенека, «когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным».

6. На качество и быстроту усвоения материала влияют многие субъективные и объективные факторы: время заезда и способности обучаемых, предыдущая подготовка и физическое здоровье, национальные особенности и психическое развитие. Следствием учета этих факторов в учебном процессе является перераспределение учебных целей, постановка реально достижимых целей в различных видах речевой деятельности в обозримом будущем, ознакомление с системой контроля и тестирования.

7. Методическая компетенция преподавателя проявляется и в умении применять на практике достижения различных методик (суггестопедический метод Г. Лозанова, эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской и мн.др.). Используя метод активизации Г.А. Китайгородской, опираясь на главный концептуально значимый принцип этого метода – С1-А-С2 (синтез-1 – анализ – синтез-2) [Китайгородская, 1992, с. 120-130], в основе которого лежит устное опережение, глобальность и концентричность в изучении материала, преподаватель достигает особенно высокой степени интенсификации учебного процесса.

8. Немаловажную роль в сокращении времени на прохождение конкретного учебного материала играет продуманная система подбора дидактического наглядного материала, оформление аудитории, отбор реквизита для каждого занятия, обоснованного сценария всех занятий микроцикла, включая контрольные, подбор музыкального сопровождения, возможной презентации, упражнений для самоконтроля и текстов для чтения.

9. Наши ученики – активные пользователи социальных сетей, которые «живут» в Интернете. Когда преподаватель в процессе обучения пользуется *Facebook*, *В контакте* или иными соцсетями, студенты активно вовлекаются в процесс, с удовольствием комментируют посты (порой даже не осознавая, что это учебный текст). Владение

методикой «перевернутого класса» и подобными делает учебно-образовательный процесс и интереснее, продуктивнее.

10. На уроках русского языка как иностранного преподаватель обучает студентов навыкам эффективного общения в определенном профессиональном коллективе, формирует умение создавать собственный и интерпретировать чужой текст. А для этого необходимо знать основы общей риторики, нормы речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность решения стоящих перед учащимися задач.

В содержание подготовки преподавателя, в том числе на курсах повышения квалификации, должен быть введен компонент, связанный с формированием коммуникативно-риторической компетенции и выстроенный концептуально. Основой такой концепции может стать риторический подход, нацеленный на овладение эффективной, успешной, результативной речью.

Именно риторика вкупе с грамматикой и диалектикой находилась в центре гуманитарного образования в дореволюционной России. Необходимость нормализации общественно-языковой сферы была одной из причин создания Российской Академии наук.

В дореволюционной гимназии в центре гуманитарного образования стояла риторика. Вспомним учебное заведение всех времен и народов – Пушкинский лицей. Все лицеисты свободно говорили на иностранных языках, писали стихи, не только небесный Пушкин, но и Кюхельбекер, Снегирев, Дельвиг, Корсаков, Пущин. Все «одноклассники» сейчас дружно «стоят» на полке «ЖЗЛ». Все достигли высот на службе Отечеству. Как объяснить такой феномен? Немаловажно, думается, что лицеистам преподавалась риторика и словесность. Н.Ф. Кошанский и А.И. Галич обучали лицеистов культуре мысли и слова.

Риторика в аристотелевском понимании, прежде всего, наука об изобретении мысли, о гармоничном воплощении ее в слове с целью эффективного речевого воздействия. При формировании профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного высшей школы необходимо включать в учебные планы блоки речеведческих дисциплин (риторику, культуру речи, речевой этикет и т.п.), дающих совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств, необходимых для адекватного восприятия и отражения действительности в различных коммуникативных ситуациях.

11. Каждый ли преподаватель РКИ знает, чем отличается *амулет* от *талисмана*, *бобер* от *бобра*, *кортеж* от *эскорта*, *подвижник* от *сподвижника*, *бацилла* от *вируса* наконец? Почему сказать «знакомьтесь, моя супруга» – стилистически небезупречно, а «голливудская кинозвезда в шоке от красот российской столицы» – просто неправильно? Ответы на такие не очень простые вопросы можно найти в лексических словарях.

Соблюдение лексических норм – важнейшее условие точности речи, её правильности. Их нарушение приводит к смешению паронимов, неточному выбору синонима, неправильному выбору единицы семантического поля (*жестокая дисциплина, пуск детского сада, песни у туристического костра, оплатить штраф*); нарушению норм лексической сочетаемости (*стадо зайцев, под гнетом гуманности, кавалькада автобусов*); противоречию между замыслом говорящего и эмоционально-оценочными коннотациями слова (*он внес непосильный вклад в развитие России*); не различению лингвокультурологических реалий (*Рамзан Кадыров в чёрной траурной феске (надо: тюбетейке)*) и т.д.

Почему настолько частотны лексические ошибки? Да потому что зачастую языковые единицы очень похожи друг на друга и даже специалисту нелегко порой увидеть разницу в парах *правомерный-правомочный, двойственный – двойкий, кандидат – претендент* и т.п. Слова-синонимы (актёр – артист) и слова, обозначающие смежные понятия (буква-звук) обладают внутренним, смысловым сходством. Паронимы (адресат – адресант, командированный – командировочный) и паронимы (бойлер – бройлер) демонстрируют сходство внешнее, нематериальное. В речевой практике смешение внутренне или внешне сходных слов и приводят к ненормативному словоупотреблению.

Яркие примеры помогают быстро понять разницу между похожими по разным признакам словами. Так, во фразе Г.А. Зюганова, произнесенной в эфире канала НТВ, «Мы будем стоять на своём до конца. А вот «Яблоко» уже **вздригнуло**» допущена явная лексическая ошибка, ибо «вздригнуть – «внезапно на мгновение задрожать»; во фразе уместна лексема «дригнуть» в значении «испугаться, не дригнуть в испытании».

В предложении из аналитической статьи одной из центральных газет «о **глубинных** образных выступлениях Ленина, о блестящих речах Плевако и Кони, о даре Луначарского и Кирова вспоминать было как-то неприлично» необходимо употребить слово **глубокий** в значении «основательный, капитальный».

Большая путаница со словами *латвийский – латышский*: «Мы по-дружески пообщались с Иваром Калныньшем, поговорили на его родном **латвийском** (надо: латышском) языке; в предложении «в свидетельстве о рождении я записан распространённым **латвийским** (надо: латышским) именем Витас», ибо, объясняется в словарной статье, «латвийский – относящийся к Латвии и к латвийцам; латышский – относящийся к латышам».

Зачастую неправомерно соединяют отдельные части разных, но похожих слов, продуцируя ненормативное словоупотребление: в словаре объясняются многие

распространенные случаи, такие, как, например, **ареол** (из *ареал* и *ореол*), **балдахон** (из *балахон* и *балдахин*), **достопочтимый** (из *достопочтенный* и *досточтимый*), **издревна** (из *издавна* и *издревле*).

Широко распространены ошибки, связанные с новационными процессами в лексико-семантической системе русского литературного языка новейшего времени. Например, анализируя популярные ныне лексемы «монстры», «мастодонты», «динозавры» по отношению к выдающимся деятелям искусств неверны употребления типа «Волгоград навестили **мастодонты** (надо: гранды) *российской журналистики – редакция радиостанции «Эхо Москвы»*.

В не различении пары «гигант-монстр» (**гигант** – 1. Существо или природное образование огромных размеров, великан: дерево-гигант. 2. Очень большое по масштабам предприятие, учреждение: завод-гигант; **монстр** (книжн.) – чудовище, урод: монстры из фантастических фильмов) ошибки в СМИ приобрели характер стихийного бедствия: «Телеканал *СТС* занял четвертое место, пропустив вперед только общенациональных **монстров** (надо: гигантов) *ОРТ, РТР, НТВ*», - сообщают «Аргументы и факты»; «Среди банков Сбербанк России по-прежнему кит и **монстр** (надо: гигант): он аккумулировал около 88% всех рублевых денежных средств», – читаем в «Из-Вестнике».

«Определяйте значения слов, и вы избавите мир от половины его заблуждений», – уверял Декарт. В современном российском обществе, где планка речевой культуры опустилась до критически низкой отметки, где СМИ, к сожалению, зачастую дают нам примеры антикультуры и безграмотной речи, нормализация литературной речи становится тоже одной из сторон профессиональной заботы и компетенции преподавателя РКИ. История развития цивилизации показывает (вспомним хотя бы Элладу), что процветание общества все-таки зависит не от базиса, не от экономики и даже не от общей культуры, а именно от культуры слова, потому что речь, язык являются той знаковой системой, которая управляет другими знаковыми системами человеческого общества, а значит, умом, чувствами, действиями людей. В настоящий момент, когда представителей элитарного типа речевой культуры практически уже можно заносить в Красную книгу, популяризация нормативных словарей, обучение студентов-иностранцев работе с ними является очень своевременным.

12. Культура общения немыслима без коммуникативных составляющих – умения устанавливать психологический контакт, умения перехватывать инициативу, умения понимать партнеров по общению, умения управлять общением, вносить в него коррективы и т.д. Для достижения наибольшего эффекта при овладении устной речью на иностранном языке необходим учет преподавателем индивидуально-психологических особенностей

обучаемого, то есть его принадлежности к определенному психологическому типу с интровертивной или экстравертивной направленностью, определенной степенью коммуникативности, показателем вербальных способностей, уровнем эмоциональности.

Психологическая эрудиция преподавателя предполагает знание основных положений психологии, как-то: виды памяти (кратковременная, долговременная, оперативная, зрительная, слуховая, моторная, ассоциативная); особенности мышления (логическое, аналитическое, абстрактное); интересы и способности; желание осознанных действий; предпочтение быстрых, видимых, ощутимых результатов; наличие развитой Я-концепции.

Важнейшим компонентом профессиональных умений педагога является владение техникой общения, создание в учебной группе творческой атмосферы сотрудничества и психологического комфорта, что делает учебный процесс максимально эффективным.

В качестве резюме хотелось бы подчеркнуть, что поиски различных способов повышения эффективности обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, убеждают в необходимости пересмотра понятия профессионализма с учетом не только глубочайшего знания предмета в рамках теоретической лингвистики, компьютерных образовательных технологий, достойного уровня коммуникативной компетенции, но и особых творческих педагогических умений в рамках лингвистики прикладной, включающих высокую степень методической компетенции и психологической эрудиции, использование на практике достижений нейрофизиологии, психолингвистики, этно- и социопсихологии, теории коммуникации.

Список литературы:

- Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Китайгородская Г.А. М.: Высшая школа, 1992.
- Хэбболдт П.* Изучение иностранных языков: некоторые размышления из опыта преподавания. М., 1963.
- Щукин А.Н.* Методика преподавания РКИ / Щукин А.Н. М.: Русский язык, 2003.
- Bialystok, E.* Some evidence for the integrity interaction of two knowledge sources // Ed. By R.W. Andersen. Rowley (MA): Newbury House, 1981. P. 62-74.
- Krashen, S.* Second language acquisition and second language learning. Oxford, 1983.

Карданова Н.Б.
Болонский университет
Школа языков и литератур, письменного и устного перевода (Форли)
г. Форли (Италия)

Kardanova Natalia
University of Bologna, Higher School of Languages and Literatures
Translation and Interpretation (Campus of Forli)
Forli (Italia)

**К ИСТОКАМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПОЛТАВСКАЯ
ПОБЕДА И ПРИЕЗД В РОССИЮ ВЕНЕЦИАНСКОГО ПОСЛАННИКА С
ПОЗДРАВИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТОЙ В КОНТЕКСТЕ ЭПИСТОЛЯРНЫХ
ОТНОШЕНИЙ РОССИИ И ВЕНЕЦИИ**

**THE CASE STUDY OF THE SOURCES OF DIPLOMATIC COMMUNICATION:
VICTORY IN POLTAVA BATTLE AND VISIT OF VENETIAN AMBASSADOR WITH
CONGRATULATORY LETTER IN THE CONTEXT OF EPISTOLARY
RELATIONSHIP OF RUSSIA AND REPUBLIC OF VENICE**

В начале XVIII в. Россию и Венецианскую республику не связывало более участие в антиосманском союзе – Россия была занята на северном фронте борьбой со Швецией, однако царь Петр Первый продолжал поддерживать дипломатические отношения с бывшим союзником посредством дипломатической переписки. В 1709 г. после того, как под Полтавой русская армия разбила армию шведскую, из царской ставки был написан ряд грамот иностранным правителям, в том числе и венецианскому дожу, где об этой крупнейшей военной победе сообщалось от лица царя. В грамоте была приложена обстоятельная реляция, содержащая точные цифры. В ответ в Венеции была составлена поздравительная грамота, которая не была отправлена по почте, а была привезена в Россию венецианским посланником и вручена им царю на специальной аудиенции. Это единственный случай в истории российско-венецианских дипломатических отношений, когда Светлейшая республика сочла необходимым направить дипломатическую миссию в Россию исключительно для того, чтобы, передавая поздравления от лица венецианского дожа и Сената, засвидетельствовать почтительное отношение к победителю. В докладе рассматриваются указанные выше грамоты Петра Первого и венецианского дожа, а также описание аудиенции, выполненное сотрудниками Коллегии иностранных дел, и предпринимается попытка выявить своеобразие дипломатической коммуникации при Петре в контексте эпистолярных отношений России и Венеции.

In the beginning of 18TH century Russia and Venetian republic had no longer membership in anti-Ottoman alliance as far as Russia was involved in political affairs with Sweden in northern front, anyway Peter I maintained diplomatic relations with former ally via diplomatic correspondence. In 1709 after the Poltava victory of Russian army over the Swedish army, the tsar staff sent letters to the rulers of foreign countries including Doge of Venice reporting on the great military victory on behalf of the Russian tsar. The letter was sent along with a comprehensive communique that included exact figures of the outcome of the military operations. In response the Venetia sent a congratulatory letter that was brought to Russia and handed personally by Venetian ambassador to Russian tsar in special audience. That was the only case when the Venetian Republic found it necessary to send a legation to Russia just to express the congratulations on behalf of Doge of Venetia and Senate and in this form to pay homage to the winner. The paper considers the letters of the Peter I and Doge of Venice mentioned above and also the description of the audience carried out by the Foreign affairs board. The author reveals the specificity of diplomatic communication in the epoch of Peter I in the context of epistolary relations between Russia and Venetia.

Ключевые слова: Петр Первый, Полтавская победа, Венецианская республика, дипломатия, коммуникация.

Key words: Peter the Great, victory in Poltava, Republic of Venice, diplomacy, communication.

Настоящий доклад посвящён такому знаменательному событию в истории российско-венецианских отношений, как приезд в Россию венецианского посланника Пьяндона⁷ с поздравительной грамотой от 2 ноября 1709 г.: венецианский дож и Сенат поздравляли Петра Первого с победой, одержанной в Полтавской битве. Дипломатический визит Пьяндона будет рассмотрен нами в контексте эпистолярных отношений, связывавших русских царей и венецианских дожей, начиная со второй половины XVIII века, когда в 1655 г. в России побывал венецианский посланник Альберто Вимина [Памятники дипломатических сношений, X, 1871, стб. 809–930] с ходатайством о содействии в борьбе с Османской империей. Однако Россия и Венеция стали союзниками позже, сначала в царевны регентство Софьи, практически правившей в период царствования Петра и Ивана Алексеевичей, а затем и в единоличное правление Петра Первого, что вело к регулярному обмену двух стран дипломатическими посланиями. После заключения Карловицкого мира в 1699 г., Россия и Венеция продолжали поддерживать эпистолярные отношения, несмотря на то, что Россия теперь была занята на другом, северном, фронте, тогда как Венеция и Турция продолжали вековой спор за греческие территории.

Внешнеполитические сношения России с иностранными государствами, равно как и царская дипломатическая переписка, находились в ведомстве Посольского приказа, при Петре преобразованного в Коллегию иностранных дел. Специально подготовленные сотрудники занимались составлением царской грамоты иностранному правителю, окончательный вариант которой подлежал одобрению царя. Эта практика, подробно описанная бывшим подъячим Посольского приказа эпохи царя Алексея Михайловича Г. Котошихиным [Котошихин, 2000, с. 45–46], в правление Петра Первого была регламентирована с поправкой на новую эпоху и новую терминологию [Полное собрание законов Российской империи, VI, 1830, с. 130]. Сотрудники внешнеполитического ведомства, как правило, сопровождали царя и в военном походе. Именно профессионалам, следует полагать, было доверено составление царской грамоты дожу, однако её автором оставался Петр Первый, от лица которого был написан текст и который лично подписывал дипломатические послания в Венецию. В допетровской России работа над текстом царской

⁷ Приезд Пьяндона зафиксирован в «Обзоре внешних сношений России (по 1800 год)». Н.Н. Бантыша-Каменского.

грамоты определялась стремлением не уронить царский дипломатический статус⁸, что в Петровскую эпоху претерпит эволюцию [Карданова, 2013, с. 386-389].

Венеция, как подчеркивает И.С.Шаркова [Шаркова, 1981, с. 100], была единственным итальянским государством, в которое в 1709 г. Петр прямо из «...обоза под Полтавою» направил сообщение (от 8 июля 1709 г.) о Полтавской победе (другие его адресаты – Император Священной Римской Империи Иосиф I, датский король Фредерик II, саксонский курфюрст Августу II и прусский король Фридрих Вильгельм I).

Грамота Петра Первого дожу датирована 8 июля, то есть была написана «после победы под Переволочной, о чем также сообщалось в послании, и после того, как стало известно о бегстве Карла XII в «Турецкую область» [Шаркова, 1981, с. 100-101]. К ней была приложена реляция на латинском языке, в которой содержалось описание битвы, а в таблице приводились точные цифры. К сожалению, в Венецианском архиве сохранилась только реляция⁹ и латинский перевод грамоты¹⁰. Местонахождение русского оригинала грамоты неизвестно.¹¹ Из сохранившегося описания беловика следует, что грамота была оформлена в традициях, сложившихся еще в Посольском приказе: «Писана на александрийском болшом листу, заставица с фигуры, и государево имянованье и титуло по «Московский» и князя венецыйского титуло по «владетелства» писано золотом, запечатана болшою новою печатью»¹².

Если верить сохранившемуся в России черновику грамоты, на ней стояла оригинальная подпись Петра – « близ того окончания приписано «Вашей светлости и яснейшей Речи Посполитой добрый приятель» Петръ», рядом с которой здесь же находим запись «Приписано государскою рукою»¹³. Латинский перевод грамоты также подписан Петром¹⁴. На этом основании можно заключить, что первой царской грамотой в Венецию, на которой стояла собственноручная подпись Петра Первого, была грамота, сообщавшая о Полтавской победе:

⁸ Об изменениях в дипломатическом этикете XVII-начала XVIII вв. см. [Александренко, 1894], в эпистолярном этикете – [Полонский, 2011], [Benacchio, 1984], [Benacchio Berto, 1985], в этикете дипломатического послания – [Карданова, 2013]. О дипломатической терминологии эпохи см. [Сергеев, 1971].

⁹ Archivio di Stato di Venezia. Collegio. Lettere principi. Filza 13.

¹⁰ Archivio di Stato di Venezia. Collegio. Lettere principi. Filza 13. N 53.

¹¹ В «Списке и кратком содержании всех грамот и вообще всех бумаг, заключающих в себе сношения России с Венецианскою республикою», опубликованном Ф.В.Чижовым в 1846 г., под № 22 значится «подробное донесение о Полтавской битве, на латинском языке», но не говорится о русском оригинале [Чижов, 1846, с. 55].

¹² РГАДА. Сношения России с Венецией. Ф. 41. 1709. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 2.

¹³ РГАДА. Сношения России с Венецией. 1709го июля 8. Отпуск грамоты государя Петра I к венецианскому князю и речи посполитой о одержанной 27 июня под Полтавою над шведами победе Ф.. 41. 1709. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 1 об.

¹⁴ Archivio di Stato di Venezia. Collegio. Lettere principi. Filza 13. N 53.

К Венецыйскому князю и Речи Посполитой Венецыйской Светлейшему князю и господину, господину¹⁵, божию милостию арцуху владетелства Венецыйского и всей яснейшей Речи Посполитой Венецыйской наше, царского величества, благоприветственное поздравление.

Мы не могли оставить вашей светлости и всей яснейшей Речи Посполитой по всегдашней к вам имеющей дружбе, не объявля, коим образом всевышший наше справедливое оружие в 27 день июня преславною викториєю против нашего неприятеля, короля шведцкого, благословити благоволил, так что не токмо все ево войско на той главной баталии розбито и высшие командеры и генералы с протчими многими офицеры в полон взяты и несколько пушек и знамен в добычу получено, но и ушедшее с той баталии с ним, королем шведцким¹⁶, войско потом под командою Левенгоупта и протчих при Днепре у Переволочни, положи ружье, здались, яко воинские пленники. Сам же король шведский бегством в Турскую область в нескольких стах человеках спасся. О чем всем пространнее ваша светлость уразумеете ис приложенной при сем реляции. И уповаем мы, что ваша светлость и яснейшая Речь Посполитая в том, по имеющей к нам приязни своей, достойное участие воспрять благоволите. При сем вашей светлости и яснейшей Речи Посполитой от господа бога многолетнего здравия и счастливого пребывания желаем. Дан в обозе под Полтавою лета от рождества Христова 1709-го июля 8-го дня, государствования нашего 28-го году. Вашей светлости и яснейшей Речи Посполитой добрый приятель Петр. Граф Головкин, П. Шафиров¹⁷.

В своей грамоте Петр Первый не только сообщил о дарованной Всевышним победе как благословении справедливого русского оружия («коим образом всевышший наше справедливое оружие в 27 день июня преславною викториєю против нашего неприятеля, короля шведцкого, благословити благоволил»), но и счел необходимым детально описать и полный разгром шведского войска («так что не токмо все ево войско на той главной баталии розбито и высшие командеры и генералы с протчими многими офицеры в полон взяты и несколько пушек и знамен в добычу получено, но и ушедшее с той баталии с ним, королем шведцким, войско потом под командою Левенгоупта и протчих при Днепре у Переволочни, положи ружье, здались, яко воинские пленники»), и бегство шведского короля («Сам же король шведский бегством в Турскую область в нескольких стах человеках спасся»). В дипломатическом послании победа под Полтавой представлена

¹⁵ Оставлено место, по-видимому, для того, чтобы вписать имя дожа.

¹⁶ Написано на левом поле.

¹⁷ Приводится по черновику (РГАДА. Сношения России с Венецией. Ф. 41. 1709. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 1, 1 об.). Опубликовано в: [Письма и бумаги императора Петра Великого, IX, 1952, с. N. 3287]. И.С.Шаркова ссылалась на копию, хранившуюся в Архиве ЛОИИ СССР – ныне Санкт-Петербургский институт истории РАН (Архив ЛОИИ СССР, ф. 270, N. 62, л. 13 об.) [Шаркова, 1981, с. 100].

Петром Великим как событие, несущее славу России как державе – в отличие от характеристики, что была дана царем в письме к царевичу Алексею, опубликованом в «Ведомостях». Там очевидна эмоциональная коннотация – автор делится с сыном радостью, ведь одержана победа «превеликая», над мощным противником, и потом «неначаемая», с небольшими для русской армии потерями («с малою войск наших кровию») и заслужена мужеством солдат («чрез неописанную храбрость наших салдат»): «Объявляю вам о зело превеликой и неначаемой виктории, которую господь бог нам чрез неописанную храбрость наших салдат даровати изволил, с малою войск наших кровию» [Ведомости, 1906, с. 24]. Кроме того, в «Ведомостях» подробно описывался ход сражения, после чего прилагалась реляция.

Венецианский адресат мог узнать о подробностях из приложенной к грамоте реляции. Давая возможность венецианцам оценить масштаб победы, Петра Первый не видел, по всей вероятности, оскорбления для царской чести в том, что о судьбоносной победе будет рассказано не в царской грамоте, а в отчете, содержащем цифры: они говорили больше о сути дела, чем самые высокие слова: «О чем всем пространнее ваша светлость уразумеете ис приложенной при сем реляции». Ссылаясь на установившиеся длительные дипломатические отношения с Венецией («Мы не могли оставить вашей светлости и всей яснейшей Речи Посполитой по всегдашней к вам имеющей дружбе, не объявля»), Петр выражал надежду на положительную реакцию адресата («И уповаем мы, что ваша светлость и яснейшая Речь Посполитая в том, по имеющей к нам приязни своей, достойное участие воспрять благоволите»), вписывающуюся в сложившиеся дипломатические отношения («по имеющей к нам приязни своей»). Ответная поздравительная грамота из Венеции дожа Джованни Корнера Петру Первому от 2 ноября 1709 г. (далее цитируется по копии, хранящей в государственном архиве г. Венеция¹⁸ была переведена сотрудником Посольской канцелярии, переводчиком и будущим дипломатическим представителем Петра Первого в Вене Авраамом Веселовским, о чем свидетельствует помета «Переводил Авраам Веселовской»:

Перевод з грамоты, присланной от речи посполитой венецкой, присланной с шляхтичем Пондоном 1710.

Божиею милостию пресветлейшему и державнейшему великому государю Петру Алексеевичю, царю и великому князю всеа Великия, и Малыя, и Белыя Росии самодержцу Московскому, Киевскому, Владимирскому, Новгородцкии, Царь Казанскому, царь Астараханскому, царь Сибирскому, государь Псковскому, и великому князь Смоленскому,

¹⁸ Archivio di Stato di Venezia. Senato Corti. Registro 86. 1709. 134 (retro), 135.

Тверскому, Югорскому, Пермскому, Вятцкому, Болгарскому и иных, государь и великому князь Нова города Низовские земли, Черниговскому, Резанскому, Ростовскому, Ярославскому, Белоозерскому, Удорскому, Обдорскому, Кондинскому, и всеа Северныя страны повелителю, и государю Иверские земли карталинских и грузинских царей, и Кабардинские земли черкасских и горских князей, и иных многих государств и земель, восточных, западных и северных, отчичю и дедичю наследнику государю и повелителю и прочее Ян Корнелио, тою жь милостию князь венециский и прочее, поздравление и пожелание счастливаго благополучия посылает. Понеже ваше царское величество похотел нам в своем королевском писании о славной под Полтавою июня 28 ден храбростию ваших сильных войск, полученной виктории зело склонным изречением, объявить, того ради мы сие новое объявленное засведетелствование о почтеннейшей конфиденции вашего царского величества восприяли и на оное со пристойно обезателншим признанием соответствуем, поздравляя вам широ с наивящшим радостным желанием к толь радостному благополучию, которое всюду к вящшему сиянию и ползе вашей коруны прославлен есть, ваше царское величество может всегда от нас о равно жь склонной чести в каких нибуть случаях обнадежен быти обещавам, что потщимся еже часно с щирым намерением чинить взаимныя знаки дружбы и приятнейшаго соответствования, между тем желаем вам долгое и славное продолжение лет счастливых.

Дано в наших княжеских полатех ноября вторый день 1709

Ян Францыжко

Переводил Авраам Веселовской¹⁹»

Из русского перевода грамоты следовало, что в Венеции узнали «о славной под Полтавою июня 28 ден ... полученной виктории», которая была достигнута благодаря храбрости мощной русской армии («храбростию ваших сильных войск»), благодаря тому, что царь соизволил («похотел») сообщить об этом в своем дружеском по тону послании (зело склонным изречением, объявить). Отметим, что для перевода итальянского «*una distinta partecipazione*», семантика которого – «сообщение, предполагающее эмоциональное участие адресата» («*partecipazione*» – совр. «*partecipazione*» – участие или сообщение, от глагола «*partecipare*» – участвовать, принимать участие), когда сам факт сообщения предполагает выделение («*distinta*») адресата среди других – переводчик Веселовский

¹⁹ РГАДА. Сношения России с Венецией. Ф. 41. 1710. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 2, 2 об.

выбрал «зело склонным изречением», передающим особенное расположение царя, обратившегося в Венецию с посланием.

Царская грамота для венецианских властей – «объявленное засведетелствование о почтеннейшей конфиденции вашего царского величества», где «объявленное засведетелствование» – точный перевод итальянского «nuovo espresso testimonio», тогда как в словосочетании «о почтеннейшей конфиденции» заимствованная лексема «конфиденция» передавала значение итальянского «stimata confidenza» (здесь – сообщение, предполагающее доверие, которое воспринимается с большим уважением).

Ответная реакция венецианской стороны – это признательность: значение итальянского «con la più piena obligata riconoscenza» («полагающаяся в таком случае признательность») передано при помощи «со пристойно обезателнешим признанием», на высшую степень признательности – «con la più piena» – указывает превосходная степень прилагательного «обезателнешим» («и на оное со пристойно обезателнешим признанием соответствуем» – «e corrisposto con la più piena obligata riconoscenza»).

Далее следуют поздравления («поздравляя вам» – «congratulandosi») с пожеланиями благополучия: «поздравляя вам щиро с наивящщим радостным желанием к толь радостному благополучию, которое всюду к вящшему сиянию и ползе вашей коруны прославлен есть» («к вящшему сиянию и ползе» передает значение итальянского «splendore e vantaggio», букв. «блеск и польза»).

Завершают грамоту заверения («обнадежен бытии» передает итальянское «un intiera disposizione», означающее «нашу полную готовность») в том, что Венецианская республика окажет его царскому величеству такую же честь в соответствующих случаях: «ваше царское величество может всегда от нас о равно жь склонной чести в каких нибуть случаях обнадежен быти», где «о равно жь склонной чести» передает значение итальянского «с такими же расположением сообщать обо всех событиях» («la medesima parte affettuosa in qualunque evento»). Светлейшая республика обещает дальнейшее продолжение дипломатических отношений: «обещав вам, что потщимся еже часно с щирым намерением чинить взаимныя знаки дружбы и приятнейшаго соответствования», где «полная готовность» («un intiera disposizione») итальянской стороны выражена при помощи глагола «потщимся».

Следует обратить внимание на то, что царская интитуляция в переводе полностью совпадает с принятой в царских грамотах (единственное исключение – «повелителю» вместо «блаадателю» в качестве завершающего титула), что свидетельствует о том, что в

Венеции учли слова царя Алексея Михайловича, который еще полвека назад потребовал соблюдения интитуляции, принятой в царских грамотах²⁰).

Получение вести о Полтавской победе, по мнению И.С. Шарковой, побудило Венецию уже в августе-сентябре 1709 года заговорить – через своего посла в Копенгагене – о возможности нового антиосманского военного союза с Россией, как то следует из переписки канцлера Г.И. Головкина и русского посла в Дании В.Л. Долгорукого: «...венецкой конт Бадур говорил вам, что республика Венецкая желает учинить союз с ц[арским] в[еличеством] против турка оборонительной и наступательной, и ежели ц[арское] в[еличество] на то соизволит, прислан будет от них министр с характером для заключения» [Шаркова, 1981, с. 101]. Предполагалось направить к русскому царю посланника, уполномоченного заключить такой союз: «и желает, дабы они [Венецианская Речь Посполитая] ради учинения того договору прислали кого к его величеству с полною мочью» [там же].

Поздравительное послание из Венеции от 2 ноября 1709 г. не было отправлено по почте, как то было заведено: в Россию к Петру Первому был направлен венецианский посланник, фигурирующий в русских документах как дворянин Пьяндон. Аудиенция венецианского посланника у Петра Первого, состоявшаяся 10 января 1710 г., была зафиксирована сотрудниками Посольской канцелярии в деле под названием «1710 го генваря 10. Приезд в Россию и отпуск Венецийской республике дворянина Пяндона с поздравлением полученной под Полтавою над шведами победы»²¹:

«1710 года генваря в 10 день был у его царского величества на приватной аудиенции присланной от князя венецыйского и от всей республике венецыйской нобил, дворянин²², шляхтичь Пяндонъ в Преображенску на Генералном дворе, когда его црское величество з бояры и з ближними своими людми, изволил быть в конзилии, и когда он шляхтичь допущен видеть очи великого государя, и тогда подшед к его величеству, стал одною ногою на коленки и говорил речь, благодаря его царскому величеству за прислание к ним его величества грамоты о полученной над шведом виктории, и объявлял, что с великою честью та грамота принята от республики, которая обнадежить ему, шляхтичу, его величество велела своею вперед приязнию и услугами; ту его речь государю доносил государственной подканцлер Петр Павлович Шафиров. Потом подал его царскому величеству венецыйского князя и всей венецыйской республики грамоту, вынув ис красного отласного мешка,

²⁰ Archivio di Stato di Venezia. Czar di Moscovia, N 2; [Памятники дипломатических сношений, X, 1871, стб. 925].

²¹ РГАДА. Сношения России с Венецией. Ф. 41. 1710. Оп. 1. Ед. хр. 1.

²² Слова «нобил» и «дворянин» приписаны на левом поле, одно под другим.

которую приняв, государственной канцлер тайной советник и кавалер граф Гаврило Иванович Головкин, а его царское величество на ту грамоту наднес свою государскую руку.

Потом его величество изволил благодарить князю венецкому и республике за прислание его, шляхтича, ту его государскую речь объявил шляхтичу государственной подканцлер Петр Павлович Шафиров.

Как шляхтич, паки на коленки став, поклон отдал, отпущен в дом свой²³.

На аудиенции, помимо Петра Первого, присутствовал глава Коллеги иностранных дел, канцлер Гаврило Иванович Головкин и вице-канцлер Петр Павлович Шафиров, начавший свою службу во внешнеполитическом ведомстве переводчиком и выступивший, вероятно, в этой роли на аудиенции: именно он сначала передал («доноси») речь посланника («ту его речь государю доносил государственной подканцлер Петр Павлович Шафиров»), а затем огласил («объяви») ответную речь Петра Первого («ту его государскую речь объявил шляхтичу государственной подканцлер Петр Павлович Шафиров») – следует полагать, что лексема «бъявлять» в эпоху Петра Первого в диалоге выше- и нижестоящего предполагала сообщение от лица, занимающего более высокое положение. В допетровской России царские переговоры велись через третье лицо, передававшее слова царя и посланника [Памятники дипломатических сношений, X, 1871, стб. 876].

Отметим, что в описании аудиенции в обозначении ближайшего окружения Петра Первого находим как традиционные для деловой письменной формы («его црское величество з бояры»; ср. также традиционно используемое «допущен видеть очи великого государя» для обозначения аудиенции иностранного посланника у царя), так и новые, характеризующие личность Петра, окружавшего себя преданными ему сотрудниками («и з ближними своими людми»), вне зависимости от их сословной, национальной или религиозной принадлежности. Социальный статус венецианского посланника был первоначально определен словом «шляхтич» (связанным с польским дворянством) – эту лексему находим в основном тексте, затем – нобил (из французского или итальянского), потом при помощи русского «дворянин» – последние два слова приписаны на левом поле (под «нобил» стоит «дворянин»).

Царские сотрудники зафиксировали, что посланник, приблизившись к царю («подшед к его величеств»), опустился на колени («стал одною ногою на коленки») и сказал речь, которую должен был передать от Светлейшей республики. Как нетрудно

²³ Печатается по оригинальному тексту, хранящемуся в: РГАДА. Сношения России с Венецией. Ф. 41. 1710. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 1, 1 об.

заметить, эта речь повторяла послание дожа. Она включала благодарность за прислание грамоты («благодаря его царскому величеству за прислание к ним его величества грамоты о полученной над шведом виктории»), воспринятой как оказание великой чести («и объявлял, что с великою честью та грамота принята от республики»), и выражение готовности Республики развивать дипломатические отношения («которая обнадежить ему, шляхтичу, его величество велела своею вперед приязнию и услугами»). По завершении речи он подал послание дожа, присланное в красном атласном футляре, которое принял канцлер Головкин, и царь поднял («наднес») над грамотой свою государскую руку, что означало его принятие: «Потом подал его царскому величеству венецыйского князя и всей венецыйской республики грамоту, вынув ис красного атласного мешка, которую приняв, государственной канцлер тайной советник и кавалер граф Гаврило Иванович Головкин, а его царское величество на ту грамоту наднес свою государскую руку» и поблагодарил Венецианскую республику за прислание посла: «Потом его величество изволил благодарить князю венецыйскому и республике за прислание его, шляхтича». Затем венецианский посол вновь поклонился, встав на одно колено, после чего аудиенция завершилась: «Как шляхтичь, паки на коленки став, поклон отдал, отпущен в дом свой».

Вскоре состоялась заключительная аудиенция, на которой Пьяндон получил так называемый «отпуск» от царя, то есть официальное разрешение покинуть страну, а также царские дары – «портрет государев, осыпанный алмазами, в 300 р. да соболей на 200 р.» [Бантыш-Каменский, 1896, с. 214], после чего отбыл в Венецию.

В заключение следует сказать, что царская дипломатическая грамота к венецианскому дожу и Сенату была наиболее действенным инструментом дипломатической коммуникации и главным аргументом в дипломатическом диалоге России и Венеции. В правление Петра Первого эффективности этого диалога во многом способствует новый этикет дипломатического послания, который не входил более в конфликт со статусом царя великой державы и даже подразумевался последним. В частности, петровский этикет допускает в царских посланиях ссылку на иное, отличное от царского, слово, если оно наиболее точно и полно передает содержание и способствует выполнению коммуникативной задачи. В нашем случае цифры из текста реляции позволяли венецианскому адресату самостоятельно составить представление о значимости победы. Именно таким образом в петровских дипломатических посланиях отражалась личность царя-преобразователя и реализовалась идея служения государству царя-дипломата.

Не только масштаб Полтавской победы²⁴, но и личное сообщение царя о разгроме им шведской армии, ожидающего от адресата «достойное участие», побудило венецианские власти ответить не на одном – как то было принято в отношениях России и Венеции, а сразу на двух уровнях дипломатической коммуникации, где первый – дипломатическая переписка (был составлен дипломатический письменный текст), второй – дипломатическая миссия (отправление к царскому двору посланника): действия венецианского посланника на аудиенции у Петра Первого также были ответом венецианских властей, от лица которых он преподнес поздравительную грамоту и передал слова поздравления, стоя на одном колене (на что, следует полагать, у него имелись соответствующие инструкции).

Визит Пьяндона – второй в истории российско-венецианских отношений визит венецианского посла в Россию и первый, целью которого была исключительно передача поздравительного текста, – в 1655 г. Вимина также передал царю Алексею Михайловичу поздравительную грамоту, однако целью проводимых им переговоров было заключение антиосманского союза. Визит венецианского посланника может быть связан, как то предлагала И.С. Шаркова [Шаркова, 1981, с. 101] с указанным выше намерением Светлейшей республики заключить военный союз с Россией, предположив, что в Венеции отказались от идеи заключения союза, но не от намерения направить посла; не вызывает сомнений то, что за жестом Венецианской республики стоит стремление засвидетельствовать особенную ее готовность к развитию дипломатических отношений с государством, разбившим мощную шведскую армию.

Список литературы:

- Александренко В.Н.* Посольский церемониал в XVIII веке и отношение к нему русских дипломатов // Варшавские университетские известия. 1894. № 8. С. 1-29.
- Бантыш-Каменский Н.Н.* Обзор внешних сношений России (по 1800 год). Ч. II. Германия и Италия. М., 1896. С. 206-220.
- Бобылев В.С.* Внешняя политика России эпохи Петра I. М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1990. 167с.
- Ведомости времени Петра Великого. Выпуск второй. 1708-1710 гг. В память двухсотлетия первой русской газеты. Издание Московской Синодальной Типографии. М.: Синодальная Типография, 1906.
- Карданова Н.Б.* Дипломатические послания Петра Великого дожам Венецианской республики: тематика, жанр, стиль, эпистолярный этикет. М: «Индрик», 2013. 445 с.
- Котошихин Г.К.* О России в царствование Алексея Михайловича / Подг. публ., ввводн. ст., коммент. и словник Г.А. Леонтьевой. М.: РОССПЭН, 2000. 272 с.
- Молчанов Н.Н.* Дипломатия Петра Первого. 2-е изд. М.: МО, 1986. 445 с.

²⁴ О значении Полтавской победы для внешней политики Петра Первого см. [Бобылев, 1990], о роли русской дипломатии в этом контексте: [Молчанов, 1986].

- Памятники дипломатических сношений с папским двором и с италианскими государствами. Т. X (с 1580 по 1699 год) // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. СПб., 1871. 1859 стб.
- Письма и бумаги императора Петра Великого т. IX, вып. I. М., 1952.
- Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года: 1720-22. СПб., 1830. Т. 6. 690 с.
- Полонский Д.Г.* Эпистолярный этикет во взаимоотношениях А. Д. Меншикова с представителями властной элиты Петровской эпохи // Меншиковские чтения. 2011: 7. Научный альманах. СПб.: XVIII век, 2011. Вып. 2 (9). С. 75-93.
- Сергеев Ф.П.* Русская дипломатическая терминология XI-XVII вв. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1971. 219 с.
- Шаркова И.С.* Россия Италия: торговые отношения XV– первой четверти XVIII в. Под редакцией члена-корреспондента АН СССР В.И. Рутенбурга. Л.: «Наука», 1981. 210 с.
- Чижов Ф. Список и краткое содержание всех грамот и вообще всех бумаг, заключающих в себе сношения России с Венецианскою республикою // ЧОИДР. М., 1846. № 4. С. 50–59.
- Benacchio, R.* Modalità allocutive pronominali nella società moscovita del sec. XVII. Università di Padova: Istituto di Filologia Slava. 1984. 55 p.
- Benacchio Berto, R.* L'allocutivo reverenziale di cortesia «vy» nella Russia di Pietro il Grande: uno studio sociolinguistico // Atti del colloquio «Lingue slave e lingue romanze: un confronto». Firenze, 25-26 gennaio 1985. Pisa: ETS Editrice, 1985. P. 61-78.

Клобукова Л.П.
МГУ им. М.В. Ломоносова,
г. Москва (Россия)
Вашик К.
Рурский университет
Институт интенсивного обучения иностранным языкам (LSI)
г. Бохум (Германия)
Вешманн Л.
Рурский университет
Институт русского языка (LSI-Russicum)
г. Бохум (Германия)

Klobukova Lubov
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)
Waschik Klaus
Ruhr University Bochum University
Institute of Intensive Language Training (LSI)
Bochum (Germany)
Weschmann Leo
Ruhr University
Head of Russian department (LSI-Russicum)
Bochum (Germany)

**РУССКИЙ ЯЗЫК В ЖИВОМ ОБЩЕНИИ И НА РАССТОЯНИИ. НОВЫЕ
ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**RUSSIAN LANGUAGE IN COMMUNICATION AND AT A DISTANCE. NEW
APPROACHERS TO THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORIENTED
TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

В статье представлен широкомасштабный учебно-методический проект, направленный на разработку лингводидактических основ очно-дистанционного обучения РКИ магистрантов экономических вузов Германии и создание соответствующих средств обучения нового поколения. Авторы, разграничивая понятия «язык как средство получения специальности» и «средство профессионального общения», предлагают новые подходы к обучению РКИ учащихся-нефилологов зарубежных вузов в условиях отсутствия языковой среды.

This article presents a teaching and methodological project whose aim is to develop the linguo-didactic principles of blended teaching of RFL to master's degree students of economics in German universities and to create a new generation of teaching devices. The authors, distinguishing between “language as a means of acquiring professional education” and “a means of professional communication”, suggest new approaches to teaching RFL to non-philological students outside the language environment.

Ключевые слова: очно-дистанционное обучение, язык специальности, язык профессионального общения.

Key words: blended learning, language for special purposes, language for professional communication.

Проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) активно разрабатываются учёными-методистами и преподавателями-практиками с начала 50-х годов прошлого века, когда в вузах Советского Союза появились иностранные студенты, которые изучали русский язык, прежде всего, с целью получения той или иной специальности. И поскольку овладение специальностью проистекало в рамках учебной и научной сфер деятельности учащихся, то важнейшей задачей лингвистики, а также теории и методики преподавания РКИ было изучение особенностей научного стиля, отдельных подстилей, языка той или иной специальности, специфики устной научной речи. Таким образом, как видим, для того времени «профессионально ориентированное обучение» и «овладение научным стилем, языком специальности и устной научной речью» были фактически синонимами. Упор делался на формирование языкового компонента коммуникативной компетенции учащихся.

Серьезным прорывом в осмыслении феномена «профессионально ориентированное обучение» стало предпринятое в 80-е годы изучение коммуникативных потребностей отдельных категорий иностранных учащихся, возникающих у них при овладении научным стилем и, в частности, языком получаемой специальности. Это позволило четко сформулировать цели и задачи коммуникации того или иного контингента иностранных учащихся в актуальных для них ситуациях учебной и научной сфер общения. В соответствии с этим и контроль, завершающий процесс обучения инофона в российском вузе, был направлен на проверку способности тестируемого адекватно выполнять такие социокоммуникативные роли, как участник семинара, слушатель лекций, посетитель библиотеки, исследователь научной проблемы, специалист, выступающий с докладом, обсуждающий различные научные точки зрения, взгляды, полемизирующий по острым научным проблемам и др.

Ситуация кардинально изменилась в 90-е годы. «Перестроечные» процессы в России, развитие в ней рыночных отношений сделали страну открытой и привлекательной для иностранного капитала и для иностранных граждан. Если в Советском Союзе была одна основная категория иностранных учащихся (студенты и аспиранты высших учебных заведений), которые овладевали русским языком, прежде всего, как средством получения специальности, то теперь в стране появилось огромное количество иностранных граждан, приехавших сюда с деловыми целями и желающих изучать русский язык как средство профессионального общения, прежде всего в сфере экономики, торговли и маркетинга.

В это время активно формируются методические представления о том, что профессионально ориентированное обучение – это отнюдь не синоним обучения языку специальности учащегося. Специальные исследования показали, что деловое общение

трансфункционально - оно не может быть закреплено за одной сферой / подсферой общения, в связи с чем в разных сферах и подсферах коммуникации выделяются отдельные сегменты делового общения, которые выступают социальными коррелятами таких функционально-стилистических подсистем, как официально-деловой стиль, устная деловая речь и обиходно-деловая речь.

Таким образом, в российской и зарубежной практике преподавания РКИ в настоящее время представлены две профессионально ориентированные системы обучения русскому языку как иностранному: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству делового общения. Данные системы являются параллельно сосуществующими, они востребованы разными категориями иностранных граждан.

Первая система ориентирована на иностранных учащихся российских вузов, которые, овладев русским языком как средством получения специальности, могут и не заинтересоваться изучением русского языка как средства делового общения. Ведь профессиональная деятельность иностранного выпускника российского вуза может протекать на его родном языке или на каком-то другом иностранном языке в зависимости от конкретных обстоятельств его жизни и карьеры. Если же иностранный дипломированный специалист будет работать в России и вести свою профессиональную деятельность на русском языке, для него актуализируется задача продолжить изучение русского языка, но теперь уже как средства делового общения.

Что же касается учащихся-нефилологов зарубежных вузов, изучающих русский язык, то для них, как правило, освоение особенностей научного стиля, языка той или иной специальности или особенностей русской устной научной речи до последнего времени не являлось актуальным, поскольку их общение в учебной и научной сферах коммуникации осуществлялось исключительно на их родном языке.

XXI век поставил перед практикой профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному новые цели и задачи. С одной стороны, мощное влияние на развитие данной области теории и методики преподавания РКИ оказали интеграционные процессы в Европе, активное внедрение в образовательные системы разных государств идей академической мобильности. Сегодня иностранные студенты, получающие специальность в своей стране, могут по программам межвузовских обменов приезжать для продолжения образования на семестр или даже на год в российский вуз. И в этом случае для них неизбежно актуализируется задача овладения русским языком как средством получения специальности. В этой связи в настоящее время во многих крупных зарубежных вузах происходит корректировка программ обучения русскому языку как иностранному.

Готовя своих студентов к будущей поездке в Россию, к учёбе в российском вузе, зарубежные преподаватели-русисты уже в стенах национального вуза начинают обучать своих студентов русскому языку как средству получения специальности.

С другой стороны, современная теория и практика профессионально ориентированного обучения РКИ не могла не откликнуться на те возможности организации учебного процесса, которые предоставляют сегодня педагогическому сообществу компьютерные технологии. Глобализация и виртуализация современного мира требует новых подходов к обучению, в частности к профессионально ориентированному обучению РКИ. Актуальной сегодня представляется такая организация процесса обучения, которая позволяет пользователю заниматься РКИ, получая своевременную профессиональную поддержку преподавателя-русиста, в различных условиях: в любое время и в любом месте.

С учётом этих двух обстоятельств, отвечая на актуальный социальный заказ, русисты филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и Института интенсивного обучения иностранным языкам (LSI) Рурского университета г. Бохум (Германия) приступили к совместной реализации широкомасштабного учебно-методического проекта, направленного на разработку лингводидактических основ очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения РКИ магистрантов экономических вузов Германии и создание соответствующих средств обучения нового поколения.

Работа началась с изучения потенциальных коммуникативных потребностей данного контингента учащихся, которое показало, что в содержание обучения РКИ целесообразно включить два полноправных компонента: «Русский язык как язык получения специальности» и «Русский язык как язык делового общения». Знания и умения, полученные учащимися при освоении аспекта «Язык специальности», будут востребованы ими в ситуациях включённого обучения немецких магистрантов во время их стажировки в российских вузах. Что же касается коммуникативной компетенции в области делового общения, то она будет необходима учащимся по завершении процесса обучения, в случае если их профессиональная деятельность будет связана с работой на российском рынке, в совместных российско-германских предприятиях и др.

Определение содержания предметного компонента коммуникативной компетенции учащихся также потребовало новых методических решений. Традиционно в соответствии с идеей тесных межпредметных связей российские преподаватели РКИ отбирали текстовый материал для обучения языку специальности, следуя логике учебных курсов экономического блока, параллельно преподаваемых иностранным учащимся на русском языке. Такой подход, естественно, оказался неприемлемым для немецких магистрантов,

получающих образование на своём родном языке в условиях отсутствия русской языковой среды.

Поэтому было принято решение осуществлять процесс очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения РКИ немецких магистрантов-экономистов на основе текстов, которые в тематическом плане можно условно разделить на три большие группы. Прежде всего, это тексты, посвященные актуальным проблемам современной мировой экономики в целом: «Цели и структура национальной экономики», «Место и роль государства в национальной экономике», «Основные макроэкономические показатели (ВНП, ВВП, ЧНП, ИПЦ)», «Макроэкономика, теория рационального использования ресурсов», «Проблемы глобализации экономики и роль международных организаций в международной торговле» и др. Вторая большая группа текстов знакомит учащихся с особенностями российской экономики: «Структура российской экономики», «Экономико-географическая характеристика России», «Отрасли промышленности в экономических регионах России», «Структура российского экспорта и импорта», «Российский рынок товаров и услуг», «Логистика на российском рынке» и др. И наконец, третья группа текстов посвящена экономическим связям разных стран, в частности России и Германии: «Выход фирмы на российский рынок», «Правовые формы предприятий в России и Германии», «Учреждение российско-германского совместного предприятия» и др.

Уже этот (далеко не полный перечень) показывает, что учащиеся сталкиваются с необходимостью усвоения огромного объёма предметной информации, в связи с чем перед разработчиками проекта остро встает проблема оптимизации и интенсификации процесса обучения, разработки такой учебно-методической системы, которая способна ощутимо повысить эффективность учебного процесса, расширить объем вводимого в единицу времени учебного материала, сформировать у учащихся необходимый уровень коммуникативной компетенции – способности решать профессионально значимые задачи средствами русского языка. Достижению данных целей соответствует, как было указано выше, очно-дистанционное профессионально ориентированное обучение РКИ.

Используемая в рамках проекта обучающая система LSI.online позволяет в структурированной и систематизированной форме представлять снабжённые необходимыми комментариями учебные материалы, с помощью которых учащийся самостоятельно или в процессе группового взаимодействия вовлекается в процесс обучения и в значительной степени сам несёт за него ответственность. При этом место и время учёбы, как отмечалось выше, могут быть индивидуализированы и, следовательно, лучше интегрированы в университетскую и повседневную жизнь учащихся.

LSI.online представляет собой интерактивную обучающую систему (LMS), размещённую в интернете, с помощью которой учащиеся могут систематически совершенствовать и расширять компетенции в области чтения и аудирования, а в условиях смешанного обучения также в области письма и говорения.

LSI.online соответствует структурным требованиям «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» и построен в соответствии с уровнями подготовленности и успеваемости учащихся (B1 – C1). Использовать LSI.online можно и для смешанного обучения (blended learning), и для дистанционного обучения в сопровождении преподавателя или тьютора, а также для самостоятельных занятий.

Методической формой представления учебных материалов, объединённых одной темой, является дидактическая единица (ДЕ). Преподаватель может соединять дидактические единицы в индивидуальные курсы различной продолжительности и сложности. Все ДЕ характеризуемого очно-дистанционного курса имеют однотипную структуру: чёткое изложение учебных целей ДЕ, её активный словарь, разделы «Лексика / Грамматика», «Чтение» и «Аудирование» (в рамках которых содержатся письменные и устные тексты с соответствующими упражнениями), а также раздел «Творческая самостоятельная работа», в котором предлагаются задания для индивидуальной и групповой работы учащихся, направленные на развитие навыков и умений письменной и устной речи. В системе представлены 16 технических типов интерактивных упражнений, сопровождаемых метатекстами, в которых описаны дидактические цели упражнений, даны чёткие инструкции по их выполнению. Отметим также, что новые технологии делают возможными яркие формы представления учебных материалов. Так, например, в разделе «Аудирование» содержатся актуальные аутентичные аудио- и видеоматериалы, которые делают процесс обучения интересным и коммуникативно направленным.

Система LSI.online базируется на восьми дидактических структурных принципах, которым подчиняются и цели, и стратегии обучения, и работа с дидактическими единицами, а также необходимая для успеха обучения обратная связь от учащегося к преподавателю или тьютору.

- Ориентация на индивидуальные потребности и особенности учащихся
- Сотрудничество в работе и обучении
- Ориентация на содержание текстов и локальные сети знаний
- Прозрачность и постоянный контроль учебного процесса

- Последовательная ориентация на стили и стратегии чтения
- Новые формы работы и типы упражнений
- Протоколирование и дифференцированная оценка успеваемости
- Вторичные вспомогательные средства.

Из этих структурных принципов вытекают важные нововведения в области микро- и макродидактики.

Компетенции в области чтения и аудирования всегда индивидуальны. Следовательно, их приобретение должно ориентироваться на индивидуальные потребности и особенности учащихся в том, что касается содержания, темпа, отправных точек и результатов учебного процесса, стилей и стратегии обучения и т.д. Поэтому LSI.online предоставляет учащимся полную свободу в выборе тематики и темпа продвижения. Учащийся имеет возможность, как следовать заданному сценарию курса, так и составить из обширного материала свой собственный курс для автономных занятий.

Индивидуальной может быть и работа с текстами. Здесь учащийся сам решает, когда, сколькими и какими вспомогательными средствами (вторичными информационными ресурсами) он воспользуется.

С другой стороны, индивидуальный подход означает и серьёзное отношение к проблемам каждого учащегося. Например, для каждого пользователя и каждого текста составляется индивидуальный список слов, отражающий его запросы к словарю, и, соответственно, дающий как самому учащемуся, так и его преподавателю или тьютору информацию о том, где именно ему нужно «подтянуть» свой словарный запас. Это он может сделать с помощью функции «лексический тренажёр». То же самое относится к области грамматики. Учащийся будет делать упражнения именно на те структуры, которые у него вызывают затруднения, причём он сам распознает и выделяет эти проблемные зоны.

Ориентация на индивидуальные потребности проявляется и в возможности индивидуально работать с текстом: помечать в нем фрагменты, писать комментарии ко всему тексту или к отдельным словам и пассажам в нем, реферировать текст с разной степенью сокращения, формулировать вопросы к тексту, а также в случае необходимости показывать все эти записи и пометки тьютору и получать от него помощь.

LSI.online также позволяет учащимся синхронно или асинхронно обмениваться сообщениями между собой и с тьютором как во время работы с текстом и выполнения упражнений, так и вне дидактических единиц.

Одна из новаторских особенностей концепции LSI.online – последовательная ориентированность текстов и упражнений на развитие, как языковых навыков, так и профессиональных познаний учащихся. LSI.online предусматривает непосредственную взаимосвязь между приобретением языковых компетенций и содержанием учебных курсов по изучаемой специальности.

Одна из ключевых предпосылок для оптимального функционирования обучающей среды – постоянная прозрачность: учащийся должен в любой момент учебного процесса знать, на какой фазе он находится, какой объем работ (и какой период времени) предусмотрен для каждой цели и каждой дидактической единицы, какова цель выполнения каждого задания и т.д. В LSI.online это требование обеспечивается, в частности, тем, что все объекты снабжены метаинформацией (цель, содержание, продолжительность работы, количество и объем упражнений и т.д.), которая постоянно находится в поле зрения учащегося. Интерфейс программы имеет чётко структурированный, эргономичный и интуитивно понятный дизайн.

Необходимо также подчеркнуть, что использование формата электронного обучения на стадии получения учащимися языковых знаний и формирования у них речевых навыков (в ходе виртуального этапа учебного процесса) позволяет во время традиционных уроков (очный этап) уделять дополнительное время развитию у учащихся коммуникативных умений, необходимых для живого обсуждения актуальных экономических проблем в ходе активного диалогического и полилогического профессионального общения.

Коробова С.Н.
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва (Россия)

Korobova Svetlana
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОИСКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

FORMING SEARCH COMPETENCE OF TRANSLATION DEPARTMENTS STUDENTS

Согласно образовательному стандарту Московского университета в процессе подготовки профессиональных переводчиков большое значение должно уделяться развитию поисковой компетенции студентов (умению определять требования к информации, извлекать и обрабатывать необходимую информацию, разрабатывать критерии определения достоверности и эффективно использовать новые информационные технологии). В данной статье предлагается краткая характеристика поисковой компетенции, проводится анализ результатов анкетирования студентов и действующих переводчиков по вопросу сформированности у них поисковой компетенции, методах и способах ее формирования и трудностях, возникающих в этом процессе.

According to the educational standards of the Moscow State University in professional interpreters preparation a great importance should be given to the development of students search competence (ability to define requirements for the information, to extract and process the necessary information, to develop criteria for determining the information validity and use new information technologies effectively). This article offers a brief description of the search competence, it studies results of students and translators questioning, it analyzes methods and ways of forming search competence and the difficulties in this process.

Ключевые слова: поисковая компетенция, образовательный стандарт МГУ, электронные словари, электронные каталоги, обзорное чтение, специализированные форумы, достоверная информация.

Key words: search competence, educational standard of the Moscow State University, electronic dictionaries, electronic catalogs, specialized forum, reliable information.

В 2011 году в Московском университете был утвержден образовательный стандарт для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по специальности «Перевод и переводоведение». Согласно данному стандарту обучение в университете направлено на подготовку работника высокой квалификации, который в полной мере обладает профессиональными и личностными качествами, обеспечивающими ему приоритетную востребованность и устойчивую конкурентоспособность на российском и международном рынке труда и широкие возможности самореализации. Специалист должен обладать навыками использования программных средств и работы в компьютерных сетях, использования ресурсов Интернет; владения основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; способностью использовать

современную вычислительную технику и специализированное программное обеспечение в практической и научно-исследовательской работе. Специалист обязан также обладать навыками квалифицированного анализа, обобщения, аннотирования, комментирования, реферирования результатов научных исследований отечественных и зарубежных специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Он также должен иметь способность к поиску, критическому анализу, обобщению и систематизации научной информации, к постановке целей исследования и выбору оптимальных путей и методов их достижения²⁵.

Из стандарта мы видим, что целый ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций содержат информационно-поисковый компонент. Таким образом, можно сделать вывод о важности умения работать с информацией для развития всех групп компетенций, предусмотренных стандартом подготовки переводчика.

Информационно-поисковый компонент включает в себя умение определять требования к информации и документации; умение разрабатывать стратегии для документальных и терминологических исследований; умение извлекать и обрабатывать значимую информацию для конкретных целей (документальная, терминологическая, фразеологическая информация); умение разрабатывать критерии оценки достоверности информации, полученной из неофициальных источников; умение эффективно использовать программное обеспечение и поисковые системы; создание собственных архивов документов.²⁶

Таким образом, в преподавании перевода, а также в целом в процессе подготовки профессиональных переводчиков большое значение уделяется развитию поисковой компетенции, поскольку в современном мире главенствующее положение занимает интеллектуально переработанная информация, которая имеет вполне конкретную материальную ценность.

Оговоримся сразу, что под термином компетенция нами подразумевается заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере, отдельные внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений, которые проявляются в компетентности человека.²⁷

²⁵ Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В.Ломоносова...

²⁶ Сальникова М. В. Информационно-поисковая составляющая переводческих компетенций

²⁷ Павлюк Р.А. Генезис понятия «информационная компетентность» в контексте непрерывного педагогического образования

Согласно Новиковой Э.Ю., информационно-поисковая компетенция подразумевает следующие составляющие:

когнитивную – переводчик осознает необходимость информационного поиска для адекватного понимания и перевода текста;

Ведь понимание текста является основополагающей составной частью профессиональной переводческой деятельности, поэтому при подготовке будущих переводчиков следует уделять особое внимание параллельному развитию навыков понимания и информационного поиска;

стратегическую – переводчик умеет собирать необходимую информацию;

Для успешного выполнения заказа переводчик должен быстро определить для себя этапы и пути информационного поиска. Для этого необходимо четко представлять себе цель поиска (например, пополнение знаний в определенной области, поиск вариантов перевода, расшифровка и перевод аббревиатур и т.п.) и вид запрашиваемой информации (например, тематически-ориентированные тексты, справочная литература и т.п.);

техническую – переводчик умеет эффективно пользоваться информационными ресурсами;

Необходимо обучать будущих специалистов правилам формулировки и оформления запроса с использованием ключевых слов, символов, знаков пунктуации и т. п., знакомить их с возможностями различных поисковых систем и баз данных и т.д.;

критическую – переводчик умеет оценить надежность информационных источников и найденной информации. В процессе информационного поиска переводчик имеет дело с различными ресурсами и источниками. Здесь важно выработать навыки и умения по «фильтрации» источников информации на предмет их надежности. Важным критерием остается критерий релевантности в отношении как поисковых систем, так и найденной информации. (курсив мой – С.К.).

Ведь информация не всегда лежит на поверхности. Навыки эффективного поиска и переработки информации, ее анализ и систематизация становятся жизненно необходимыми как для переводчика, так и для профессионала в любой области.

Поэтому в процессе подготовки профессиональных переводчиков в Высшей школе перевода большое значение уделяется развитию навыков и умений определять требования к информации, извлекать и обрабатывать необходимую информацию для конкретных целей, разрабатывать критерии определения достоверности, если информация получена из неофициальных источников, и эффективно использовать новые информационные технологии, поисковые машины, электронные библиотеки, каталоги и профессиональные форумы.

В рамках данного исследования был проведен опрос части студентов Высшей школы перевода МГУ и практикующих переводчиков (письменных и устных), посвященный вопросам, связанным с формированием у них поисковой компетенции и использованием навыков, полученных в университете, в практической деятельности. Поскольку были изучены ответы относительно небольшой группы лиц, данное исследование не претендует на звание истины в последней инстанции, однако помогает выделить основные направления развития поисковой компетенции и трудности, возникающие в этом процессе.

Так, на вопрос «Какие источники вы используете для поиска необходимой информации?» абсолютное большинство опрошенных ответило, что использует электронные ресурсы и предпочитает искать ответы в сети Интернет, так как считает эти источники более доступными, надежными и требующими меньше затрат времени. Как правило, они доверяют поисковым системам Google и Yandex; переводчики и студенты, работающие с восточными языками, используют также Baidu, поисковую систему Китая. Лишь небольшая группа опрошенных (менее 10%) продолжает пользоваться традиционными бумажными носителями. В числе наиболее эффективных и часто используемых бумажных ресурсов были названы Merriam Webster's Collegiate Dictionary, Oxford English Dictionary, Le Petit Larousse. Среди бумажных справочных изданий на русском языке был назван только толковый словарь Ожегова.

Так, уже не вызывает сомнений, что Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни, как повседневной, так и профессиональной. В целом выделяют пять основных областей, в которых Интернет незаменим для переводчика (по Тиссену):

- 1) быстрый доступ к огромным массивам справочной информации: электронные словари, энциклопедии, глоссарии, разнообразные терминологические ресурсы;
- 2) использование Сети в качестве универсального многоязычного корпуса текстов, из которого можно черпать разнообразную лингвистическую информацию, существенно повышающую качество перевода;
- 3) получение фоновых сведений по предметной области переводимого текста;
- 4) использование специализированных переводческих и лингвистических ресурсов;
- 5) оперативная связь: электронная почта и другие средства коммуникации облегчают и ускоряют обмен информацией с заказчиками и коллегами, делая переводчика по-настоящему независимым, а рынок переводческих услуг – глобальным.

Принимая во внимание многообразие интернет-ресурсов, следует отметить, что их эффективное использование требует от переводчика специфических технических навыков.

«Используете ли Вы при поиске информации электронные каталоги (некий список информации об объектах, составленный с целью облегчения поиска этих объектов по

какому-то признаку)?» Многие студенты в отличие от профессионалов-переводчиков ответили на этот вопрос отрицательно, следовательно, на занятиях необходимо объяснять преимущества использования подобных инструментариев.

Так например, Virtual Library – старейший каталог ресурсов сети. В отличие от других сайтов такого типа, он содержит обстоятельный каталог, с помощью которого можно выйти на раздел по своей специальности. Предметный каталог Virtual Library дает представление о том, что опубликовано в Интернете и какой материал в настоящее время доступен. Если в каталоге представлен раздел, соответствующий направлению поиска, тогда можно отыскать такие работы, которые в других поисковых системах практически недоступны. Поскольку предметный каталог позволяет выделять из огромных ресурсов сети нужную информацию, то пропадает необходимость задавать в поисковиках специфические для поиска ключевые слова, что значительно облегчает поиск. Организация информации в виде каталога является логически очевидной и удобной. Однако, предметные каталоги не лишены недостатков. Поскольку каталог формируется не автоматически, а авторским коллективом, то перечень сайтов и Web-страниц оказывается менее полным, а материалы менее свежими, чем в аналогичных разделах автоматизированных поисковых машин, работающих по ключевым словам или фразам, поэтому при работе с электронными каталогами необходимо иметь в виду, что важные ресурсы могут быть упущены.

Кроме того, преподавателями факультета даже на практических занятиях по иностранному языку разрабатываются различные задания и упражнения для формирования поисковых навыков. Одним из примеров подобных заданий может служить *педагогический сценарий* (курсив мой – С.Н.). Он не только повышает интерес к обучению и помогает реализовать творческий потенциал студентов, но и развивает информационно поисковую компетенцию. Суть педагогического сценария заключается в следующем: студентам предлагается тема для самостоятельного изучения. Им выдается пакет заданий и упражнений, которые нужно выполнить за определенное время, используя *информационные и специализированные сайты* и одноязычные словари, *указанные в карточке с заданиями* (курсив мой – С.К.). Например, при изучении темы «Франкофония» студентам предлагается с помощью сайта Всемирной организации стран французского языка и некоторых других дать определение понятию, выделить основные этапы развития организации, расшифровать аббревиатуры основных институтов данной организации, объяснить с помощью словарей некоторые термины, выполнить задания на контурной карте. Каждый педагогический сценарий предполагает в завершении темы реализацию проекта. Это может презентация, подготовленный тест или специализированные переводческие задания.

На вопрос «Какими навыками при поиске информации Вы не владеете или владеете в недостаточной степени, но хотите развить, так как считаете их очень важными?» были получены следующие ответы: умение акцентировать внимание на ключевых моментах; умение охватывать сразу большие фрагменты текста; сопоставление информации из разных источников; умение оперировать терминами.

Для развития этих умений на занятиях по французскому языку используются следующие виды заданий: *résumé*, *compte rendu* и *synthèse*. *Résumé* это сжатие текста до 1/4 его объема с сохранением последовательности изложения авторских идей. *Compte rendu* это сжатие текста до 1/3 его объема от исходного, которое предполагает некое его переосмысление на основе выделения главной идеи и второстепенных. *Synthèse* объединяет технику двух предыдущих упражнений – создание единого текста на основе 3-4 исходных, сжатых до четверти своего объема. Важнейшей особенностью выполнения данных заданий является их объективность, исключены любые личные суждения и оценки.

А вот среди причин, затрудняющих развитие поисковой компетенции, респондентами были названы *излишняя уверенность в собственных знаниях по заданной тематике, фактор доверия исключительно словарю и большой объем домашнего задания* (курсив мой – С.К.). На последнюю причину особо стоит обратить внимание преподавателям, часто поступающим по принципу «чем больше, тем лучше», ведь из-за большого объема заданий часто страдает качество их выполнения.

Так, мы наблюдаем, что в системе подготовки профессионального переводчика целый ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций содержат информационно-поисковый компонент. Поэтому можно сделать вывод о важности умения работать с информацией для развития всех групп компетенций, предусмотренных стандартом Московского университета.

Список литературы:

Коробова С.Н. Повышение мотивации на занятиях иностранного языка в рамках подготовки переводчиков / Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. Вып. 2, 2012. – С. 49-54

Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев ; отв. ред. М. Я. Блох. – М. : Готика, 1999. – 176 с.

Новикова Э.Ю. Информационно-поисковая компетенция в парадигме переводческих компетенций / Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 14, 2013. – С. 77-82.

Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М.В.Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по специальности «Перевод и переводоведение» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.msu.ru/node/74>

Сальникова М. В. Информационно-поисковая составляющая переводческих компетенций / Инновации в науке: сб. ст. по матер. LVІ междунар. науч.-практ. конф. № 4(53). Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 77-83.

Степанов В.К. Применение Интернета в профессиональной информационной деятельности: Интерактивный учебник. 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru/>

Стратегия поиска информации в Сети. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://barsminsk.narod.ru/stud/INFORMATICS/lecture5.html>. – Заглавие с экрана.

Тиссен Ю.В. Интернет в работе переводчика [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.utr.spb.ru/recommendation.htm>. – Заглавие с экрана.

Формирование навыков поисковой компетенции переводчика (анкета) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.survio.com/survey/d/Q4V4X9B5Q0X0B0K3R>

Костикова О.И.
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Kostikova Olga
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ПРОФЕССИОГРАММА ПЕРЕВОДЧИКА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОЦЕНКА ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАРЬЕРЫ

TRANSLATOR PROFESSIONAL PROFILE: SKILLS AND KNOWLEDG ASSESSMENT AT RECRUITMENT STAGE

Сегодня в мире наблюдается рост востребованности квалифицированных переводческих кадров в самых разных областях. Необходимость отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межъязыковую коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях, органах социальной и правовой сферы выводит на первый план вопрос о наличии системы критериев для такого отбора. В своей профессиональной деятельности переводчики используют целый ряд навыков и умений и опираются на различные типы знаний. Однако можно предположить, что не все знания и умения имеют одинаковую значимость на начальном этапе карьеры, когда переводчиков на работу

The high-level specialists in different spheres of translation and interpreting are becoming more in demand internationally. The necessity to select the high-level specialists capable of providing cross-language communication in the international organizations, large companies, social and legal agencies sets the task of elaborating a system of professional competence evaluation. Translators and Interpreters deploy a range of skills and draw on different types of knowledge in the exercise of their profession. Nevertheless some skills and knowledge types seems more important than others at the stage of recruitment testing.

Ключевые слова: оценка, перевод, знания, умения

Key words: assesment, translation, knowledge, skills

Оценка перевода - одна из самых обсуждаемых в переводческих академических и профессиональных кругах тема. Необходимость отбора специалистов высокого уровня, способных обеспечивать межъязыковую коммуникацию в международных организациях, крупных компаниях, востребованность программ подготовки переводчиков в вузах, многоуровневая структура высшего образования с внедрением компетентностного подхода выводит обсуждение этой проблемы на новый уровень.

Задачи, которые призвано решать переводческое профессиональное сообщество в этой связи, ориентированы на развитие конкурентоспособности, бенчмаркинг, желание повысить статус профессии, ответственность за *постоянство* качества продукции. Необходимость решения этих вопросов ощущается особенно остро на фоне нестабильной финансово-экономической ситуации и бюджетного дефицита, сказывающегося на функционировании крупных международных организаций, чья деятельность

обеспечивается лингвистическими службами (ООН, ЕС, ОЭСР и др.). В ситуации, когда ключевыми понятиями становятся «оптимизация» и «рационализация», когда звучат призывы «делать больше, используя меньшее количество ресурсов», важно четко представлять себе не только цену качества перевода но и, что не менее важно, экономические последствия некачественного перевода.

Необходимо четко сознавать и объект оценки. *Цель* обучения переводу – развитие компетенций, позволяющих специалисту создавать продукт необходимого качества. Здесь мы согласны с исследователями, которые предлагают разграничивать а) оценку качества перевода, то есть переводческую критику и/или контроль качества перевода [House 1981], и б) оценку умений и навыков. [Nord 1991]. Именно переводческие умения и навыки описываются в квалификационных требованиях, составляющих профессиональный профиль переводчика или его профессиограмму, т.е. совокупность характеристик, описывающих профессию и включающая в себя перечень норм и требований, предъявляемых к переводчику.

Профессиональные профили переводчиков ООН.

Обратимся к описанию профессиональных профилей одного из крупнейших работодателей в области перевода – Организации Объединенных Наций. В ООН участники заседаний и конференций имеют право выступать на одном из шести официальных языков. Их выступления синхронно переводятся на оставшиеся пять языков устными конференц-переводчиками. Документы ООН выходят одновременно на шести официальных языках Организации: английском, арабском, испанском, китайском, русском и французском. Многоязычное делопроизводство обеспечивается письменными переводчиками Организации Объединенных Наций. Кроме того, в лингвистических службах ООН работают технические редакторы, терминологи, составители стенографических отчетов и др. специалисты, чья деятельность прямо или косвенно связана с переводом.

Как правило, первые шесть месяцев переводчики проводят на учебе в центральной штаб-квартире ООН. Этот период может продлиться до двух лет, после успешного завершения учебы, переводчики могут быть направлены в лингвистические службы отделений ООН в Женеве, Найроби, Вене или в одну из региональных комиссий, расположенных в Азии, Африке или Латинской Америке.

Письменные переводчики

Письменные переводчики переводят документы с двух или нескольких языков ООН на свой основной, т.е. родной язык. Они делают все возможное, чтобы сделанный ими перевод документа ООН был верен оригиналу, чтобы в нем соблюдалась принятая

терминология (если таковая существует) и чтобы читатель из любой страны мира, чьим родным языком является язык перевода, мог легко понять переведенный текст. Документы, подлежащие переводу, касаются самого широкого круга вопросов: технических, политических, научных, социальных, экономических и юридических. Это все темы повестки дня Организации Объединенных Наций, причем каждый день появляются новые темы. Типы документов также различны: от кратких политических речей до многостраничных докладов и отчетов, подготовленных специализированными органами и учреждениями. Важность переводимой информации бывает такова, что ее распространение не ограничивается залом заседаний. Переводы наиболее значимых документов часто приводятся в СМИ, цитируются в заявлениях и находят отражение в текстах законов, что накладывает дополнительную ответственность на работу переводчиков.

Еще один вид деятельности письменных переводчиков – составление отчетов или подготовка аналитических отчетов для всех подразделений ООН. Благодаря этому виду деятельности письменные переводчики имеют возможность присутствовать на заседаниях и обсуждениях, проводимых межправительственными органами. Составители отчетов работают в команде. Они должны иметь великолепные навыки восприятия и понимания устной речи, уметь адаптироваться к сложным рабочим ситуациям, сохранять спокойствие во время работы под давлением и выполнять свою работу четко в указанные сроки.

Письменные переводчики используют в своей работе разнообразные информационно-коммуникационные и электронные средства, такие как программы распознавания голоса, программы переводческой памяти, общие и специализированные словари, глоссарии, внутренние базы данных, ведут поисковую работу в интернете, получают консультации экспертов.

Однако в своей работе они полагаются прежде всего на глубокие лингвистические знания, которые позволяют им создавать качественные связные и понятные тексты. Единообразие, фактическая точность и ясность – те качества переводного текста, к которым стремятся переводчики. В качестве основной лингвистической компетенции от переводчиков требуется владение в совершенстве одним из шести официальных языков ООН, который рассматривается как основной язык кандидата на пост. Переводчики на русский язык, как и переводчики на испанский, арабский и французский языки, должны владеть на высоком уровне как минимум двумя другими официальными языками ООН, переводчики на английский язык должны владеть на высоком уровне как минимум двумя другими официальными языками ООН, один из которых французский, а переводчики на китайский язык должны владеть на высоком уровне английским языком, знание еще одного

языка ООН – желательно, но не обязательно. Уровень владения языками ООН проверяется и подтверждается на конкурсных экзаменах, которые ООН организует регулярно.

Устные переводчики

Устные переводчики, работающие в ООН, должны быть способны распознать, понять информацию и за считанные доли секунды найти соответствующее слово в языке перевода. Это касается самого широкого спектра тем; сюда входит политика, юриспруденция, экономические и социальные вопросы, права человека, финансы и управление. Поэтому всестороннее знание происходящих в мире событий и деятельности ООН является обязательным для всех устных переводчиков. Необходимо также и знание круга тем (в том числе специальной терминологии), освещаемых в ходе заседаний. Обеспечение устного перевода во время заседаний – наиболее очевидная часть функций устных переводчиков. Они должны уметь быстро находить соответствия высказываниям делегата на двух и более языках и, поэтому проводят большую часть времени, занимаясь совершенствованием своих языковых навыков и расширяя запас фоновых знаний, особенно это касается ключевых событий, происходящих в мире.

Устные переводчики обеспечивают синхронным переводом заседания Генеральной Ассамблеи, Совета безопасности, Совета по экономическим и социальным вопросам и находящихся в их ведении подразделений с одного из шести официальных языков ООН на другой. Команда, обеспечивающая работу одного заседания, состоит из 14 переводчиков: в кабине, где осуществляется перевод на русский язык, работает два переводчика, как и в кабинах, где идет перевод на английский, испанский и французский языки. Иначе обстоит дело с переводчиками арабского и китайского языков: они работают по трое в кабине (учитывая, что переводчики переводят в обе стороны).

Что касается лингвистических компетенций, то как и письменные, так и устные переводчики должны в совершенстве владеть одним из шести официальных языков ООН. Устные переводчики на русский язык, как и переводчики на английский, французский или испанский языки должны иметь отличные навыки понимания на слух двух других официальных языков ООН. Тогда как переводчики арабского и китайского языков должны также обязательно отлично владеть английским или французским языком.

Квалификационные требования.

На сайте Организации Объединенных Наций в разделе «Работа в лингвистических службах ООН» приведен перечень компетенций, входящих в профили письменного и устного переводчика – сотрудника этой организации. Каждый из профилей содержит по десять компетенций, мы приводим их ниже в виде сводной таблицы.

Письменный переводчик	Устный переводчик
Превосходное владение письменной речью в родном языке	Высокий уровень концентрации, точности и скорости перевода
Навыки перевода на родной язык с высоким уровнем точности и верности духу, стилю и нюансам оригинального текста	Стрессоустойчивость
Знание международной ситуации	Способность быстро освоить новую тематику и специальную терминологию
Умение быстро осваивать новые предметные области	Умение соблюдать стилистический регистр, интонацию и языковые особенности речи спикера в переводе и приспосабливаться к ожиданиям аудитории.
Хорошее знание политических нюансов	Навыки понимания любых иностранных акцентов и региональных вариантов языка.
Способность к концентрации и внимание к деталям	Тонкое понимание культурно-специфической информации, с учетом различия культур, политических взглядов и точек зрения спикеров. Умение точно передать все эти нюансы в переводе.
Навык выполнения задания в сжатые сроки и поддержания необходимой производительности без ущерба для качества	Способность к совместной работе и желание учиться у других
Навыки ведения поисковой деятельности с использованием различных доступных открытых и внутренних справочных источников, имеющих отношение к тексту	Умение эффективно работать с людьми разной национальной, языковой и культурной принадлежности, уважать

оригинала.	многообразии
Умение эффективно работать с людьми разной национальной, языковой и культурной принадлежности, уважать многообразие	Умение работать в команде: умение делить с командой свои успехи и брать ответственность за неудачи команды
Способность к совместной работе и желание учиться у других	Добросовестность и эффективность в выполнении обязательств и достижения результатов

Как видно из таблицы набор компетенций, входящих в профессиональные профили соответствующих специалистов неодинаков, что безусловно объясняется спецификой каждого вида деятельности. Профили совпадают лишь по двум компетенциям – (1) «умение эффективно работать с людьми разной национальной, языковой и культурной принадлежности, уважать многообразие» и (2) «способность к совместной работе и желание учиться у других», которые можно было бы отнести к более общей – социальной компетенции переводчика с развитым командным духом, открытостью и умением работать в коллективе. Остальные восемь компетенций сформулированы по-разному для каждого из двух видов перевода – письменного и устного. Обращает на себя внимание тот факт, что для устного переводчика лишь четыре из десяти перечисленных компетенций имеют непосредственное отношение к уровню владения языками, для письменного переводчика их и того меньше – всего две, но и они вполне полноценны – (1) «превосходное владение письменной речью в родном языке» и (2) «навыки перевода на родной язык с высоким уровнем точности и верности духу, стилю и нюансам оригинального текста».

Возникает вопрос, насколько эти требования, представленные в профессиональном профиле переводчика в виде перечня компетенций, соответствуют реальным запросам международных организаций при подборе молодых кадров на замещение вакантных должностей в лингвистических службах ООН. Иными словами, достаточен ли этот набор компетенций для утверждения кандидатуры и как проверяется наличие этих компетенций.

Что (о)ценится на начальном этапе

Международные организации регулярно проводят экзамены на замещение вакантных должностей в своих лингвистических службах. Цель таких экзаменов – выявить наиболее подходящих кандидатов, соответствующих жестким требованиям и стандартам для работы в таких организациях. Исследователи задаются вопросом, насколько эти

экзамены показательны и эффективны как инструмент отбора профессиональных переводчиков? Какие знания и умения оцениваются на таких экзаменах? Каковы критерии оценки?

В 2010 году был проведен опрос 320 письменных переводчиков и редакторов из 24 международных организаций в рамках научного исследования вопросов, связанных с организацией и функционированием системы тестирования при приеме на работу [См.: Lafeber]. В результате опроса исследователям удалось составить описание или «профиль» идеального кандидата на замещение вакантной должности переводчика в частности в ООН для шести рабочих языков. Интересно отметить, что для разных языков эти описания оказались неодинаковыми, иными словами приоритет, отдаваемый тем или иным знаниям и навыкам, существенно различался от языка к языку.

По мнению исследователей, значимость для работодателя наличия определенного типа знания или навыка у кандидата зависит в равной мере и от их влияния на качество перевода, и от того, сколько времени нужно потратить на редактирование перевода. Опрос проходил в два этапа: сначала переводчиков и редакторов попросили составить рейтинг сорока различных типов знаний и умений, распределив их по значимости в порядке убывания, а затем оценить, в какой степени недостаток тех или иных типов знаний и навыков влияет на процесс редактирования перевода.

В таблице приводятся 40 типов знаний и навыков, которые были выбраны как ключевые для кандидатов на замещение вакантных должностей письменных переводчиков в ООН и их распределение по категориям в зависимости от языка перевода.

Компетенции Языки		Рус.	Англ.	Фр.	Исп.	Араб.	Кит.
1.	Знание языка оригинала (лексика, обороты и пр.)	B	B	B	B	A	B
2.	Знание вариантов (напр. акцентологических) языка оригинала	D	D	D	D	D	D
3.	Фоновые знания, связанные с языком оригинала (история, география, экономическая и политическая ситуация)	B	D	D	D	D	C
4.	Знание предмета (познания в технике, экономике, науке, технологиях и т.п.)	A	C	A	C	C	C

5.	Знание принципов функционирования организации	A	C	D	B	C	C
6.	Умение понимать сложные темы	A	C	D	C	A	B
7.	Умение быстро осваивать новые предметные области	A	D	C	C	C	C
8.	Умение работать со смыслом в сложных и непонятных фрагментах текста оригинала	A	A	A	A	C	C
9.	Умение обнаруживать противоречия и смысловые расхождения и ошибки в тексте оригинала	C	A	A	C	A	-
10.	Умение обнаруживать математические ошибки в тексте оригинала	D	D	D	D	D	D
11.	Большой словарный запас на языке перевода	B	B	B	D	A	
12.	Знание правил орфографии в языке перевода	B	B	B	B	D	D
13.	Знание грамматических тонкостей в языке перевода	B	B	B	D	B	B
14.	Знание правил пунктуации в языке перевода	A	B	B	B	D	D
15.	Умение создавать идиоматичные (органично звучащие) выражения на языке перевода	A	A	B		C	C
16.	Умение создавать переводы, которые легко читаются, даже если оригинальный текст не таков	C	A	A	C	C	C
17.	Умение подбирать и сочетать слов в переводящем языке таким образом, чтобы передать все смысловые нюансы оригинального текста	A	A	A	C	A	A
18.	Навыки перефразирования в языке перевода	A	A	C	D	A	A
19.	Умение создавать красивый и складный письменный текст, независимо от степени эlegантности текста оригинала	C	C	C	C	C	B
20.	Умение ясно передать информацию из текста оригинала	A	A	A	B	A	B
21.	Умение передать эффект, заложенные в тексте оригинала	A	A	A	C	A	B

22.	Умение найти правильный тон и регистр в тексте перевода	A	A	A	C	C	-
23.	Знание вариантов языка перевода	B	D	D	D	D	-
24.	Фоновые знания, связанные с языком перевода (история, география, экономическая и политическая ситуация)	B	D		D	D	C
25.	Умение приспособливать текст перевода к потребностям читателей	A	D	C	D	C	B
26.	Умение выдерживать стиль, принятый в организации	A	A	C	A	C	D
27.	Умение обеспечивать исчерпывающую передачу смысла текста оригинала (отсутствие неоправданных опущений)	B	A	B	A	D	B
28.	Умение создавать связный и цельный текст на языке перевода (правильное использование терминологии, отсутствие противоречий, логические связи)	A	A	A	A	A	B
29.	Навыки работы с источниками информации, проверки фактов	A	C	B	B	C	B
30.	Навыки работы с источниками информации для обеспечения лучшего понимания темы текста оригинала	A	C	B	B	A	B
31.	Умение найти необходимые справочные материалы, где отражена устойчивая для данной области терминология	A	A	A	C	A	-
32.	Умение оценить надежность источников информации	A	A	A	C	A	B
33.	Умение быстро и аккуратно набирать текст	D	D	D	D	D	D
34.	Умение выдерживать качество перевода даже при работе в жестком режиме	A	C	A	A	A	B
35.	Умение отстаивать переводческие решения и объяснять проблемы, которые ставит перед переводчиком текст оригинала	A	D	D	D	D	-
36.	Умение следовать сложным инструкциям по дополнительной работе с текстом (дополнительные фрагменты для перевода,	B	D	D	B	D	-

	перенос частей, компиляция и т.п.)						
37.	Навыки эффективного использования программ переводческой памяти	B	D	D	C	B	-
38.	Навыки эффективного использования электронных терминологических словарей и баз данных	B	D	D	D	B	-
39.	Умение использовать не только базовые функции Word, но и другие компоненты программного обеспечения.	D	D	D	C	D	-
40.	Навыки работы в Excel и в Power Point	D	D	D	C	D	-

В результате все предложенные типы знаний и навыков исследователи сгруппировали по четырем категориям.

В категорию А вошли те компетенции, на которые работодатель обращает внимание в первую очередь, так как они оказываются приоритетными для организаций в деле обеспечения высокого качества и высокой производительности в переводческих службах.

К категории В относились те компетенции, которые имеют высокую значимость для работодателя и которые, как правило, присутствуют у кандидатов. Либо они были выявлены во время тестирования кандидатов, либо кандидаты, уже как правило ими владели. В дополнение к этим компетенциям необходимо наличие компетенций из категории А.

В категорию С вошли компетенции, от которых зависит объем работы по редактированию переводов, даже если они не имеют такой высокой значимости, как компетенции из категорий А или В. Организации стремятся найти переводчиков с такими компетенциями, поскольку от них зависит уровень производительности, но они имеют меньший вес при оценке кандидатов на экзамене, чем компетенции из первых двух категорий.

В категорию D включены компетенции, которые не имеют такую высокую значимость, как компетенции из первых двух категорий. Они могут быть у кандидатов, но их наличие, как правило, не требуется.

Сопоставив номенклатуру знаний и навыков, приведенных в таблице по результатам опроса, с перечнем компетенций, представленных на сайте ООН, мы можем отметить, что больше половины требований к переводу желающего начать свою карьеру переводчика кандидата, имеют прямое отношение к его так называемой лингвистической компетенции

(23 из 40 против 2 из 10), т.е. в процентном соотношении это более 50%, тогда как в официальном профиле доля значимости этой компетенции составляет лишь 20%. Мы можем также отметить, что «сфера интересов» к той или иной компетенции варьируется в зависимости от того, какой язык является основным. Так, наибольшее количество компетенций, включенных в категорию А, т.е. категорию приоритетного порядка, мы встречаем в профиле кандидата, для которого русский язык основной. Наоборот для кандидатов, у которых родной язык китайский, категория А в общем профиле оказывается облегченной, так как содержит всего две компетенции.

Есть компетенции, в отношении к которым специалисты единогласны, независимо от их основного языка: это умение быстро и аккуратно набирать текст (33) и знание вариантов (например, акцентологических) языка оригинала. Обе эти компетенции классифицируются специалистами как второстепенные и не подлежащие обязательной проверке на конкурсных экзаменах.

Дальнейшее изучение результатов подобных исследований способно в значительной мере продвинуть и современную дидактику перевода в ее поиске на вечный вопрос, как и что оценивать в переводе. Ясность требований и критериев, выдвигаемых профессиональным сообществом, четкое определение компетенций, входящих в профессиограмму переводчика на разных этапах развития его карьеры – важный шаг на пути объединения усилий профессионального и академического сообщества в деле воспитания подрастающей смены компетентных специалистов межъязыковой коммуникации.

Список литературы:

- Lafeber A. Translation Skills and Knowledge – Preliminary Findings of a Survey of Translators and Revisers Working at Inter-governmental Organizations / A. Lafeber // Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 57, n° 1, 2012, p. 108-131*
- House J. A Model for Translation Quality Assessment / J. House. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1981.*
- Nord C. Text Analysis in Translation / C. Nord. Amsterdam: Rodopi. 1991.*

Справочная литература:

Работа в лингвистических службах Организации Объединенных Наций / Карьерные возможности [эл.ресурс] <https://languagecareers.un.org/ru/content/careers-ru>

Кротова Т.А.
МГИМО (университет) МИД России
г. Москва (Россия)

Krotova Tatiana
MGIMO (University)
Moscow (Russia)

**К ВОПРОСУ УЧЁТА РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АРАБСКИМИ УЧАЩИМИСЯ)**

**CONCERNING STUDENTS' NATIVE LANGUAGE ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE TEACHING EXPERIENCE OF ARAB
STUDENTS)**

В статье рассмотрена специфика реализации принципа учёта родного языка при обучении русскому языку как иностранному иностранных учащихся из полилингвальных или полиэтнических регионов, в частности студентов из арабских стран. Основываясь на анализе современных исследований по сравнительной лингвистике, методике, психолингвистике, автор обосновывает необходимость дифференцированного подхода к использованию родного языка арабских учащихся из разных стран.

The article deals with the specifics of the implementation of the principle of the mother tongue in teaching Russian as a foreign language for foreign students from multi-ethnic regions, in particular students from Arab countries. Based on analysis of current research in comparative linguistics, methodology, psycholinguistics author proves the need for a differentiated approach to the use of the native language of Arab students from different countries in the learning process.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, иностранный учащийся, этноориентированное обучение, учёт родного языка, полилингвизм, диглоссия.

Key words: Russian as a foreign language, nationally oriented methods of teaching, foreign student, bilingualism.

Общепризнано, что принцип учёта родного языка учащихся (принцип опоры на родной язык) является базовым принципом методики преподавания иностранных языков в целом и русского как иностранного в частности. Принцип учета (опоры на) родного языка заключается в методически оправданном использовании родного языка в ходе обучения, в выборе оптимальных методических приемов и составлении эффективных упражнений для освоения языковых фактов и позволяет преподавателю РКИ:

- 1) прогнозировать случаи интерференции в изучаемом языке; предупредить потенциальные ошибки всех типов при работе над трудностями русского языка для иностранных учащихся;
- 2) учитывать возможности положительного переноса (транспозиции) из родного языка в изучаемый;

- 3) использовать перевод на родной язык учащихся как дополнительный способ семантизации новой лексики (в совокупности с другими);
- 4) знакомство с языковым и социолингвистическим «бэкграундом» студента позволяет лучше понять когнитивные особенности учащегося, выбрать наиболее эффективные тактики обучения.

Однако несмотря на очевидную обязательность принципа учета родного языка учащихся в процессе обучения РКИ, реализация этого принципа на практике вызывает ряд вопросов у преподавателей и методистов: как именно и в какой мере реализовывать этот принцип? и какой язык, собственно говоря, учитывать?

И.М. Логинова отмечает: «Понятие родного языка учащегося, однако, требует конкретизации. Обычно имеют в виду государственный язык той страны, откуда приехал студент. Но языковая ситуация в мире очень сложная. Одни языки распространены в нескольких региональных вариантах, различающихся в силу территориальной разобщенности, и под влиянием местных языков и наречий.<...> В других языках государственный литературный (письменный) взаимодействует с разговорными местными (как арабский) или с сильно различающимися между собой диалектами (как китайский). Во всех этих случаях языковой субстрат может быть разным, что необходимо иметь в виду при исследовании интерференции, особенно на звуковом уровне» [Логинова, 2009, с. 13].

В научных работах и статьях последних лет прослеживается мысль о том, что реализация принципа учета родного языка иностранных учащихся при обучении их русскому языку должна зависеть, в том числе от языковой ситуации в родной стране/регионе учащегося. Особо актуальным становится подобный подход при работе со студентами этнически неоднородных регионов, например, Китая. «До настоящего времени мало внимания обращалось на то, какое влияние оказывают диалекты и говоры родного языка на произношение иностранцев, изучающих русский язык. <...> В целом ряде стран, в частности в Китае, языковая ситуация гораздо сложнее, чем в России. Китай, как и Россия, страна этнически неоднородная и огромная по территории. Отношение к норме у носителей китайского языка иное, чем у носителей русского языка. В речи образованных китайцев достаточно часто сохраняются яркие и устойчивые диалектные черты. Эти черты в произношении китайцев оказывают большое влияние на обучение иноязычному произношению, в том числе русскому» [Дэн Цзе, 2011, с. 195].

Данный тезис, на наш взгляд, важен и в работе с арабскими учащимися. При этом речь идет не только о проблеме прогнозирования случаев фонетической интерференции в русской речи арабских учащихся, но и в целом о необходимости формирования у

преподавателя РКИ более полного представления о портрете языковой личности арабских учащихся из различных регионов.

В рамках данной статьи мы хотели бы рассмотреть языковую ситуацию, сложившуюся в странах арабского Востока, и определить степень влияния экстралингвистического фактора на методы и приемы работы преподавателя РКИ с учащимися из арабских стран.

На сегодняшний день студенты из стран арабского Востока составляют в российских вузах более 6% от общего числа иностранных студентов. В основном это учащиеся из следующих арабских государств: Сирия, Ливан, Иордания, Ирак, Йемен, Марокко, Тунис, Египет, в меньшей степени Алжир и страны Персидского залива.

Практика работы со студентами из арабских стран подвела нас к мысли, что необходимо разрабатывать дифференцированный подход к обучению арабских студентов из разных регионов арабского мира, в том числе в реализации принципа учета родного языка. Необходимость эта обусловлена, на наш взгляд, тем фактом, что большинство арабоязычных студентов являются естественными билингвами или даже полилингвами. Вопрос: на какой язык опираться как на родной язык учащихся – приобретает первоочередную значимость в работе с данным контингентом.

В современной русскоязычной методической науке есть ряд серьезных исследований, посвященных сравнительному описанию русского и арабского языков в лингводидактических целях. Среди них особо следует выделить работы Аббаса Ясина Хамзы и А.Ю. Александровой. Работы вышеназванных авторов опираются в своих исследованиях на систему арабского литературного языка. Мы признаем целесообразность подобного подхода, так как арабский литературный язык является общим для всех арабских стран языком общения, объединяющим различные арабские национальности в единый этнос. Однако в реальности владение литературным языком очень различно по уровню у представителей разных арабских стран и необходимо, на наш взгляд, внести некоторые коррективы в подобный подход к вопросу учета родного языка в обучении русскому языку арабских учащихся. В жизни мы имеем дело с разного типа билингвами: арабо-арабскими (лит. язык – диалект), арабо-арабо-французскими, арабо-арабо-английскими. И даже на уровне фонетики усредненные рекомендации по интерференции не работают до конца, необходимо создавать банк ошибок и анализировать ошибки по региональным группам. Кроме того, язык – это не только фонетика и грамматика, но и видение мира, лингвокультурный багаж и кругозор - и он разный у представителей различных арабских стран, в том числе и в силу их разного языкового опыта. «Сопоставительный анализ русского и арабского языков должен охватывать все уровни изучаемого языка – фонетику,

графику и орфографию, лексикологию, фразеологию, словообразование, морфологию, синтаксис – и учитывать также новейшие исследования в культурологии, лингвокультурологии» [Аббас, Ясин, Хамза, 2009, с. 87].

Арабский мир сложен и мозаичен. Как отмечает известный российский востоковед В.Э. Шагаль: «Само понятие «арабский мир» довольно условно. Среди населения этих стран немало тех, кто считает себя, прежде всего, арабами, а уж потом говорят, что они иракцы или тунисцы, сирийцы или саудовцы. Другие осознают себя в первую очередь египтянами или марокканцами, а затем уже задумываются о том, в какой мере они должны относить себя к арабам» [Шагаль, 1998, с. 3]. Подобная неоднородность арабского этноса связана и со сложной историей его формирования в процессе завоеваний новых территорий, осуществляемых пророком Мухаммадом и его ближайшими соратниками в первые десятилетия образования арабского халифата, и с последующей историей расцвета и падения халифата, пребывания под властью Османской империи, колониального периода истории арабских стран.

Глобально с языковой точки зрения страны арабского Востока можно разделить на несколько регионов: страны Персидского залива, страны Машрика (Ирак, Иордания, Сирия, Ливан), страны Северной Африки (Магриб), немного обособленно стоят Египет и Йемен. В целом языковая ситуация в арабских странах характеризуется наличием стабильной диглоссии – сосуществованием двух форм арабского языка: арабского литературного языка и разговорных региональных вариантов арабского языка (диалектов).

Необходимо подчеркнуть, что, согласно исследованиям, арабские территориальные диалекты не являются упрощенным, «испорченным» литературным арабским языком. По мнению Э. Н. Мишкурова, литературный арабский язык и диалектные языки арабских стран – это «близкородственные субстанционально схожие системы, типологически разошедшиеся на пути своего исторически эволюционного развития»; по своей системно-структурной организации диалектные языки – самостоятельные языковые образования, не выводимые из литературного (классического) языка и не сводимые к нему; литературный язык является системой книжно-письменной, в то время как диалектные языки – системы устно-разговорные; обе разновидности систем в синхронии адекватно не взаимозаменяемые [Мишкуров, 2016, с. 132].

Кроме того, историческое развитие отдельных арабских стран и регионов, а также современная языковая политика отдельных государств определенным образом повлияли и влияют на языковой узус.

Для примера рассмотрим ситуацию, сложившуюся в странах Машрика, т.е. Сирии, Иордании, Ливане, Ираке. Для этого региона характерна ситуация арабо-арабской

диглоссии, то есть одновременного существования и использования арабского литературного языка и местных диалектов. Надо отметить, что сиро-ливанский диалект и другие диалекты данного региона наиболее близки в фонетическом и лексико-грамматическом плане к литературному арабскому языку. Иностранные языки, такие как французский и английский, не являются в данных странах полноценными участниками языкового узуса. Они изучаются в школах и университетах как иностранные языки, однако не являются языками повседневного общения в каких-либо сферах. В Сирии, Иордании, Ираке образование, в том числе высшее, дается на арабском языке. Несколько отличается ситуация в Ливане, где французский язык является для большого числа граждан вторым родным языком, где во многих школах и университетах обучение ведется на французском языке.

Иная ситуация складывается в странах Магриба (Северной Африки) – Марокко, Тунисе, Алжире и др. В странах этого региона мы наблюдаем более сложную языковую ситуацию. Так, в Алжире с 2008 года государственными языками считаются арабский и берберский, в Марокко так же, в Тунисе – арабский. Однако в реальной жизни жители данных государств используют в своей повседневной жизни литературный арабский, диалект, французский, а подчас ещё и берберский язык. Арабский литературный язык используется в административной и религиозных сферах, изучается в школах; диалект является языком повседневного общения, «семейным» языком, так же, как и берберские языки для этнических берберов. Французский язык и в Марокко, и в Тунисе, и в Алжире изучается с начальных классов школы и является языком образования, бизнеса, дипломатии. Надо отметить принципиальное различие образовательной ситуации в странах Магриба, по сравнению с Сирией, Иорданием и др. странами. Если в Сирии, Иордании, Ираке изучается преимущественно английский язык и именно как иностранный язык, то в Марокко, Тунисе и т.д. образование во многих школах и большинстве университетов ведётся на французском языке, в частности все естественнонаучные и технические дисциплины читаются по-французски или с использованием французской терминологии. Арабский литературный язык и арабская литература являются самостоятельными предметами в школе, но не инструментом обучения. Кроме того, нельзя не учитывать, что североафриканские диалекты в значительной мере расходятся с литературным арабским языком, как в фонетическом, так и в лексико-грамматическом плане, испытывают большое влияние французского, берберского, отчасти испанского и итальянского языков. Все это, несомненно, сказывается на развитии языковой личности арабского учащегося.

Отдельно необходимо сказать несколько слов о языковой ситуации в Египте. Для этой страны так же характерна типичная для арабских стран ситуация диглоссии арабского

литературного языка и египетского диалекта. При этом, поскольку долгие годы Египет являлся своего рода культурным центром арабского мира, египетский диалект часто претендует на роль нового общего арабского языка. Что касается иностранных языков, то образованные египтяне сегодня изучают и владеют и английским языком, и французским. Однако ни один из иностранных языков не продвигается на государственном уровне в той степени, как это происходит с французским языком в странах Магриба.

Подобная ситуация характерна и для стран Персидского залива. С одной стороны, здесь сосуществует арабский литературный язык и аравийские диалекты арабского языка. Поскольку Саудовская Аравия является хранительницей священных для всех мусульман городов Мекки и Медины, то и здесь и в соседних арабских султанатах большое внимание уделяется изучению в школе арабского литературного языка. Как правило, студенты из стран Персидского залива владеют арабским литературным языком на высоком уровне, что не всегда можно сказать о представителях стран Магриба. В то же время, следуя вызовам времени и во многом ориентируясь в своем развитии на Запад, школы и университеты стран Персидского залива огромное внимание уделяют изучению английского языка и обучению на английском языке. Справедливости ради надо отметить, что в российских вузах число арабских студентов из аравийских стран составляет меньшинство по сравнению с числом арабских учащихся из стран Магриба, Сирии, Ливана, Ирака.

Формат статьи не позволяет детально описать языковой портрет носителя арабского языка из того или иного государства арабского мира. Тем не менее, мы считаем возможным констатировать, что в работе с арабскими студентами мы сталкиваемся с несколькими типами языковой личности: 1) естественные полилингвы из стран Северной Африки (Марокко, Тунис, Алжир, Ливан) в той или иной мере активно используют, как минимум, три языка: арабский литературный, арабский диалектный и французский, причем последний взаимодействует с их родным арабским языком (необходимо отметить, что эти студенты владеют французским языком не только в устной, но и в письменной форме, а, следовательно, у них сформированы навыки чтения и письма на латинице в высокой степени); 2) студенты-билингвы, чей языковой базис образован арабским литературным языком и диалектным арабским языком (Египет, Сирия, Иордания, Ирак и др.). При этом данная категория учащихся, как правило, владеет одним или несколькими иностранными языками на разном (часто базовом) уровне, но иностранный язык не ощущается ими как родной и не используется ими в повседневной жизни в родной стране. Как правило, ошибки в речи данных студентов в большей степени обусловлены именно арабским языком, у них хуже сформирован или отсутствует навык письма слева направо.

Опыт работы с вышеназванными категориями арабских студентов, как в моноарабских, так и в смешанных группах, позволил нам сформулировать ряд рекомендаций преподавателям РКИ:

- При необходимости использования языка-посредника в группах со студентами из Марокко, Туниса, Алжира, Ливана может быть использован французский язык, в то время как для представителей Египта, Сирии, Иордании, Ирака, стран Персидского залива целесообразнее использовать в качестве языка-помощника английский язык. При этом в первом случае, как правило, наблюдается довольно высокий уровень владения французским, а во втором – уровень владения английским может колебаться от элементарного до (редко) продвинутого. Нам также кажется целесообразным учитывать этот факт при формировании смешанных групп.
- Фонетические проблемы в речи арабских учащихся во многом обусловлены влиянием не столько системы литературного арабского языка, сколько влиянием местных диалектов, и, следовательно, будут различны у представителей различных регионов. Так, традиционно приписываемая всем арабам проблема с различением фонем «п» и «б» характерна в большей степени для сирийцев, иракцев, иорданцев, но не для жителей Магриба.
- Существует большое количество работ по сравнительному описанию русской и арабской грамматики с методическими рекомендациями для преподавателей РКИ, поэтому подробно останавливаться на частных случаях грамматической интерференции мы не будем. Однако хотелось бы добавить следующее: как показывает наш опыт работы с арабскими студентами, русская грамматика с точки зрения осмысления и понимания не вызывает у арабских студентов больших трудностей. На наш взгляд, это обусловлено, с одной стороны, развитой грамматической системой арабского языка, в которой присутствуют категория рода (оппозиция мужской-женский род), категория числа (единственное-двойственное-множественное), изменение глагола по лицам, числам и временам, согласование имени существительного с именем прилагательным в роде и числе и т. д. Студент не испытывает, если можно так выразиться, «грамматического шока» при знакомстве с системой русского языка, но нуждается в тщательной отработке и тренировке русских грамматических форм. С другой стороны, арабские студенты, как правило, уже владеют одним иностранным языком на разном уровне (от элементарного до уровня родного), у них уже сформирован навык освоения иностранного языка, работы с новой лексикой, отработки грамматических форм и т.п. Однако преподавателю РКИ следует учитывать, что, несмотря на то, что для части студентов

французский язык является практически родным, уровень металингвистической грамотности у студентов из разных стран будет очень различным. Как показывает практика, системное представление о языке и металингвистическая грамотность выше у студентов из Сирии, Иордании и т.п., которые в школе много времени уделяют изучению классической арабской грамматики, грамматическим разборам и т.д. Однако сложность состоит в том, что терминологическая система традиционной арабской грамматики совершенно не совпадает с европейской, студентам часто бывает трудно соотнести знакомые им арабские названия частей речи, членов предложения и т.п. с вводимыми преподавателем русскими или даже англо/франкоязычными терминами. Тем не менее, если по счастливому стечению обстоятельств преподаватель русского языка владеет литературным арабским языком, он может смело обращаться к теоретическому сравнению систем русского и арабского языков, раскрытию системных соответствий и различий в родном и изучаемом языке. Арабские учащиеся (особенно девушки) с удовольствием воспринимают такие экскурсии в теорию языка, это помогает им проникнуть в суть изучаемых явлений. Между тем, студенты из стран Магриба, как правило, демонстрируют более низкий уровень металингвистической грамотности. Вероятно, это связано как с тем, что классический арабский язык изучается в школах Туниса, Марокко в меньших объемах, так и с тем, что изучение французского языка более практикоориентированно. Тем не менее, плюсом многолетнего изучения французского языка в школе является знакомство арабских учащихся этого региона с грамматическими терминами, принятыми в европейских грамматиках.

- Традиционной проблемой для всех представителей арабского мира является овладение русским письмом, в частности, написание текста слева направо, написание заглавной буквы в начале предложения, связное написание букв, расстановка знаков препинания и др. Однако для представителей Mashreq и Персидского залива это является большей проблемой, а в письме учащихся из Марокко и Туниса заметно влияние латиницы на русскую графику (завышенное написание Л и Т, например).
- На лексическом уровне при обучении языку специальности (особенно актуально это для естественнонаучных и технических специальностей) преподаватель может столкнуться со следующей ситуацией: студенты из стран Магриба часто владеют интернациональной научной терминологией, в то время как студенты из Сирии, Иордании, Ирака опираются на арабоязычную научную терминологию. Как следствие, с последней категорией учащихся больше времени надо уделить

семантизации лексических единиц при помощи объяснения, толкования, иллюстрации.

То же утверждение, в меньшей степени, справедливо и по отношению к общей лексике: в речи арабов из Магриба и Ливана гораздо чаще встречаются слова-интернационализмы, используемые для обозначения явлений окружающей действительности, быта. Преподаватель русского языка (и перевода) должен помнить о том, что количество интернационализмов в арабском языке значительно меньше, чем в любом европейском языке, в силу меньших культурных, экономических, языковых контактов с европейскими языками. Соответственно, преподаватель не должен автоматически предполагать, что значение таких слов, как «авиация», «министр», «ресторан» будет доступно без дополнительных пояснений арабскому студенту. С другой стороны, в современном арабском языке все же наблюдается достаточное количество интернационализмов, например, слова «телефон», «телеграф», «витамин». Преподаватель должен приучать арабского студента к языковой рефлексии, прививать ему умение «видеть» подобную лексику в тексте, развивать в нем способности к языковой догадке.

Однако необходимо контролировать верную семантизацию слов-интернационализмов в русском языке арабскими учащимися, ни в коем случае не полагаться на «узнавание» слова студентом. Ведь чаще всего, арабский студент автоматически связывает значение встреченного им «знакомого» русского слова со значением известного ему французского/английского слова или даже со значением существующего в родном ему арабском языке заимствования из французского/английского языка.

Даже столь краткая характеристика языкового портрета арабских учащихся, а также опыт работы с учащимися из различных арабских стран (Тунис, Марокко, Сирия, Ливан, Ирак, Йемен) позволяет нам сделать вывод о том, что на современном этапе развития методической науки необходимо уточнять данные, полученные в ходе сравнительных исследований систем русского и арабского литературного языков, исследованием влияния родных диалектов на русскую речь арабских учащихся. Для этого нам кажется целесообразным сбор и анализ базы ошибок в русской речи арабских учащихся из разных регионов, описание явлений интерференции на различных языковых уровнях, общих для всех представителей арабского региона и частных для учащихся из той или иной страны.

Список литературы:

Аббас Ясин Хамза. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. № 4. 2009. С. 86-90.

- Аль-Дрис Зияд Абдулла Абдуль-Азиз.* Трансформация образования в арабском мире в условиях глобализации (на примере Саудовской Аравии). Автореф. дисс. ... на соискание учёной степени кандидата культурологии. М., 2007.
- Багана Ж., Тупейко Д.В.* Языковая ситуация в современном Марокко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. № 2, 2015. С. 9-15.
- Дэн Цзе.* Родной диалект как основа фонетической интерференции в русской речи китайцев // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. №11, 2011. С. 194- 202.
- Кротова Т.А.* Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ. Дисс. ... на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. М., 2015.
- Логина И.М.* Лингводидактический аспект методики преподавания русского языка как иностранного и пути его изучения // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». № 4, 2009. С. 11-16
- Мишкuroв Э.Н.* Об этнопсихолингвистической рефлексии в исследовании современной арабской разговорной речи// Проблемы общей и востоковедной лингвистики 2014. В мире арабского языка. К 90-летию со дня рождения Г.Ш. Шарбатова. Труды научной конференции. Институт востоковедения РАН 22 октября 2014. М., 2016. С. 129-138.
- Орлов В.В.* Самоотождествление в арабском мире: этническое, конфессиональное, национальное // Нации и национализм на мусульманском Востоке. Отв. ред. В.Я. Белокреницкий, Н.Ю. Ульченко. М., 2015. С. 147-158.
- Рыбалкин В.С.* Классическое арабское языкознание. К.: Сталос, 2003.
- Шагаль В.Э.* Арабские страны: язык и общество. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998.
- Шарипова Р.М.* Исламские концепции образования (теория и практика), Институт востоковедения РАН. М., 2010.

Кудашев И.С.
Хельсинкский университет
г. Хельсинки (Финляндия)

Kudashev Igor
University of Helsinki
Helsinki (Finland)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ХЕЛЬСИНКСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

TERMINOLOGICAL PROJECTS INVOLVING RUSSIAN AT THE UNIVERSITY OF HELSINKI

Памяти С. Герда

В данной статье приводится обзор терминологических проектов с русским языком, осуществлённых на отделении переводоведения, а также в Центре обучения и развития «Палмения» Хельсинкского университета в 2000-х гг. Часть проектов была направлена на создание бумажных двуязычных и многоязычных терминологических словарей и глоссариев, другая часть – на разработку контента для электронных приложений, третья – на создание инновативных систем и методик управления терминологией. Проекты финансировались, в частности, программами сотрудничества ЕС–Россия и европейскими структурными фондами, а также финским «Агентством по технологиям и инновациям» (Текес). Партнёрами с российской стороны выступали различные высшие учебные заведения, в частности, МГУ и СПбГУ, а также организации и компании сферы информационных технологий, такие как Санкт-Петербургский Информационно-аналитический центр, ЗАО «Корпоративные системы обучения», PROMT и Центр речевых технологий.

In this paper, we provide an overview of terminological projects involving Russian which have been carried out at the Department of Translation Studies and Palmenia Centre for Continuing Education of the University of Helsinki in the 2000s. Some of these projects were aimed at compilation of traditional bilingual and multilingual terminological dictionaries and glossaries, others were set up to create terminological content for various computer applications, and yet others had as their goal the development of innovative platforms and methodology for terminology work. Most projects were funded by the EU–Russia Neighbourhood Programmes, EU structural funds, and Finnish Funding Agency for Technology and Innovation (Tekes). Partnership organisations on the Russian side have included various higher education organisations, such as Moscow State University and Saint-Petersburg State University, as well as IT companies and organisations, such as Saint-Petersburg Information and Analytical Center, JSC Corporate Training Systems, PROMT, and Speech Technology Center.

Ключевые слова: терминология, лексикография, словари, управление терминологией.

Key words: terminology, lexicography, dictionaries, glossaries, terminology management.

Введение

Активная терминологическая работа велась на русской кафедре отделения переводоведения Хельсинкского университета уже с середины 1990-х гг. В частности, появился жанр «терминологических дипломных работ», в которых акцент делался на разработке студентами небольших терминологических глоссариев, составляемых в

соответствии с принципами систематической терминологической работы. Многие из этих работ были связаны с лесной отраслью, что в дальнейшем привело к появлению идеи создания «Финско-русского лесного словаря». В конце 1990-х гг. был составлен и издан «Финско-русский словарь социальной отрасли» [Kudashev, 2000] и защищена первая диссертация по терминологии [Koudachev, 1999].

В 2000-х годах получение финансирования от программ ЕС–Россия, европейских структурных фондов и финского «Агентства по технологиям и инновациям» (Tekes) позволило реализовать на отделении переводоведения, а также в Центре обучения и развития «Палмения» Хельсинкского университета целый ряд масштабных терминологических проектов с участием русского языка. В данной статье приводится обзор этих проектов, а также обсуждаются дальнейшие перспективы терминологических исследований и разработок.

Финско-русский лесной словарь

Подготовительная работа по составлению «Финско-русского лесного словаря» [Suomalais-venäläinen metsäsanakirja, 2008] началась в середине 1990-х гг. со студенческих дипломных работ, однако, проект вступил в активную фазу только в 2003 году с получением финансирования от европейской программы Interreg III A и формированием постоянного рабочего коллектива. Авторами словаря являются И.О. Кудашева и И.С. Кудашев, главным редактором – профессор-эмерита отделения переводоведения Хельсинкского университета Инкери Вехмас-Лехто. Неоценимую помощь проекту оказал также второй редактор и главный научный консультант словаря, руководитель кафедры математической лингвистики Санкт-Петербургского университета профессор А.С. Герд, светлой памяти которого мы хотели бы посвятить данный обзор.

Проект по созданию «Финско-русского лесного словаря» стал примером широкого сотрудничества между специалистами-предметниками и лингвистами. В нем приняло участие около 40 специалистов лесной отрасли из России и Финляндии. Словарь имеет целый ряд особенностей, которые выделяют его среди других двуязычных словарей. Эти особенности подробно рассматриваются в таких работах, как [Кудашев, 2008; Кудашев, Кудашева, 2008], поэтому здесь мы лишь кратко перечислим основные из них.

Во-первых, словарь был составлен в соответствии с принципами систематической терминологической работы и основывается на результатах тщательного понятийного анализа, проведённого совместно со специалистами-предметниками. К словарю прилагается около 700 логико-понятийных схем на финском и русском языках,

иллюстрирующих отношения между понятиями в более чем 30 предметных подобластях лесной отрасли.

Во-вторых, все понятия снабжены определениями, которые соотнесены друг с другом и составляют единую стройную систему. При этом собственно терминологические определения чётко отделены от дополнительной, энциклопедической информации, также приводимой во многих статьях.

В отличие от стандартов на термины и определения, «Финско-русский лесной словарь» является преимущественно дескриптивным, но при этом содержит также элементы нормативности. Дескриптивный характер словаря проявляется в том, что лексика в него включалась без ограничений. Нормативность же проявляется в последовательности подачи терминов и переводных эквивалентов, стилистических пометах и специальном условном знаке при нереконструируемых терминах.

В-третьих, в «Финско-русском лесном словаре» приводятся ссылки на источники всех терминов, определений, пояснений и переводных соответствий. Они служат своего рода «индексом надёжности» и «индексом свежести» информации, а также сообщают пользователю о том, где он может получить дополнительную информацию о понятии. В случае переводных соответствий указание на источник позволяет также определить, является ли переводное соответствие реально используемым или искусственно созданным.

В-четвертых, частичные соответствия помечены знаком «приблизительно равно» и в обязательном порядке снабжены пояснениями, позволяющими понять суть различий между понятиями в финском и русском языках. Эта информация чрезвычайно важна для переводчиков и позволяет им оценить возможность использования словарного эквивалента в том или ином контексте, а также необходимость включения переводческого примечания.

Несмотря на ограниченность сферы применения «Финско-русского лесного словаря» по прямому назначению, он стал образцом словаря, максимально учитывающего потребности как переводчиков, так и специалистов-предметников. Словарь послужил материалом для докторской диссертации «Проектирование переводческих словарей специальной лексики» [Кудашев 2008], удостоенной премии Российского терминологического общества «РоссТерм», для нескольких десятков статей и докладов, а также для пользующегося большим успехом курса по терминологии на отделении переводоведения Хельсинкского университета.

После выхода «Финско-русского лесного словаря» в свет в 2008 году он был удостоен международной премии Европейской терминологической ассоциации (European

Association for Terminology) – The International Award for Applied Terminology Research and Development.

Словарь проектного сотрудничества ЕС–Россия

Столкнувшись со многими терминологическими трудностями при переводе на русский язык документов программы соседства «Юго-Восточная Финляндия – Россия», И.О. Кудашева выдвинула идею гармонизации терминологии данной сферы и создания англо-финско-русского «Словаря проектного сотрудничества ЕС–Россия» [Kudasheva, Kudashev, 2008]. Работа над новым словарём началась одновременно с доработкой «Финско-русского лесного словаря». Тем не менее методика составления «Словаря проектного сотрудничества» претерпела существенные изменения по сравнению с «Лесным словарём», что было связано с рядом факторов:

- словарь был трёх-, а не двуязычный;
- речь шла о практической, а не научной терминологии;
- русскоязычная терминология отличалась большой вариативностью, неустойчивостью и значительным количеством лакун;
- специалистов в данной сфере было очень мало;
- временные рамки и бюджет проекта были ограниченными.

В результате были приняты следующие компромиссные решения:

- определения и пояснения приводились только на финском и русском языках и только в случае проблемных понятий;
- источники указывались только для финских определений, т.к. русские определения обычно являются переводом финских;
- источники терминов и переводных соответствий не указывались, т.к. основная часть из них была взята из программных документов;
- термины и переводные соответствия ранжировались в соответствии с критериями терминологичности и языковой правильности;
- решения принимались в основном коллегиально, но роль субъективных факторов все же существенно возросла по сравнению с «Лесным словарём».

«Словарь проектного сотрудничества ЕС–Россия» содержит около 1300 словарных статей. Он был опубликован в печатном и электронном виде в 2008 г. На основе словаря были также созданы «образцовые» варианты перевода документов Программы соседства ЕС–Россия с английского на финский и русский языки, оформленные в виде файлов TMX – Translation Memory eXchange. В связи с большой популярностью словаря он был обновлён

и дополнен в 2014 г. [Kudasheva, Kudashev, 2014]. Оба издания словаря, а также файлы «образцовых переводов» доступны в Интернете в формате PDF.

Финско-русский словарь терминов виртуального обучения и профессионального образования

В рамках проекта EdNet – Cross-border Network and Resources for Common Challenges in Education (2012–2014) – был создан небольшой финско-русский словарь терминов по виртуальному и дистанционному обучению [Kudasheva, 2013]. Словарь призван помочь всем тем, кто занимается реализацией виртуального обучения или участвует в обмене опытом в этой сфере. Словарь содержит около 600 терминов, а также примеры употребления многих из них в контексте. Частичные соответствия, такие как финск. *lukio* – русск. *гимназия*, снабжены значком «приблизительно равно» и пояснениями о сути различий.

Словарь по безопасности пищевой продукции

В рамках проекта Finnish Food Safety Expertise (2011–2013), целью которого было продвижение финского ноу-хау в области пищевой промышленности на международном рынке, был создан «Словарь терминов по безопасности пищевой продукции» [Kudashev, 2013]. Словарь содержит около 650 английских и финских и около 750 русских терминов, а также китайско-английский указатель терминов. Приоритетными предметными областями являются риски для безопасности пищевой продукции и системы управления ими. Словарь адресован прежде всего специалистам сферы безопасности пищевой продукции и предназначен для облегчения коммуникации на иностранном языке. Другой важной адресной группой являются устные и письменные переводчики, а также преподаватели иностранных языков. Электронная версия словаря доступна в Интернете в формате PDF.

Лексикографический процессор MyTerMS

Работа над таким объёмным и сложным по структуре словарём, как «Финско-русский лесной словарь», потребовала создания собственного лексикографического процессора, так как доступные на тот момент коммерческие приложения не удовлетворяли требованиям проекта. В результате И.С. Кудашевым была разработана система управления терминологией для внутреннего пользования под названием MyTerMS.

MyTerMS представляет собой веб-интерфейс к словарной базе данных, хранящейся в СУБД MySQL. Программный код написан в основном на Perl и JavaScript. Система использует Юникод, поэтому в ней могут использоваться любые языки и символы,

поддерживаемые этим стандартом. Правда, следует отметить, что лексикографические принципы сортировки зачастую отличаются от принятых в стандарте Юникод, поэтому корректная обработка различных языков, как правило, требует создания дополнительных алгоритмов сортировки [Kudashev, 2013b, p. 77-83].

Создание и редактирование словарных статей в MyTerMS основано на веб-формах и не требует от пользователей специальных знаний. Система следует, насколько это технически возможно, принципу WYSIWYG – What You See Is What You Get, благодаря чему с её помощью можно создавать профессиональные словари, требующие минимальной обработки при вёрстке.

К другим достоинствам MyTerMS можно отнести следующие:

- поддержка специальных значков и символов;
- возможность использования и графического выделения пояснений (например, факультативных частей переводных эквивалентов) внутри полей без ущерба для точности и скорости поиска;
- автоматическое управление целостностью словарной базы данных, в частности, автоматическое создание, редактирование и удаление отсылочных статей;
- весьма обширные возможности поиска, вплоть до использования регулярных выражений и сочетания до четырёх условий поиска одновременно;
- возможность поиска по всем полям словарной статьи;
- возможность использования временных и служебных полей и комментариев, автоматически исключаемых из окончательной версии словаря;
- автоматическое генерирование обратного указателя.

Модификации MyTerMS с успехом использовались в семи других словарных проектах. Более подробное описание программы со скриншотами можно найти в работе [Kudashev, Kudasheva, 2006].

Медицинские классификации для системы распознавания речи

Помимо производства собственного терминологического контента, терминологи Хельсинкского университета принимали также участие в адаптации существующих терминологических ресурсов для целей проектов, связанных с современными лингвистическими технологиями, такими как машинный перевод и распознавание речи. Примером подобного проекта является MOBSTER (2011–2013), целью которого было создание системы распознавания речи для использования в медицинских учреждениях и машинах скорой помощи.

Задачи этого проекта потребовали сведения воедино разноязычных версий Международной классификации болезней 10-го пересмотра (около 14 500 классов на шести языках) и Международной анатомической номенклатуры (около 7 500 классов на трёх языках), а также представления их в форме машиночитаемой онтологии. Методические и технические проблемы, связанные с этими процессами, описаны в работе [Kudashev, 2012].

Электронный портал и колл-центр для туристов

В рамках проекта IMU – «Интегрированные многоязычные электронные услуги для бизнес-коммуникации» (2012–2014) – в сотрудничестве с компаниями PROMT и «Центр речевых технологий» были созданы, в частности, мобильное приложение и автоматический колл-центр, призванные облегчить российским туристам в Финляндии и финским туристам в России общение с местными службами и работниками сферы услуг в бытовых и экстренных ситуациях даже при отсутствии общего языка.

Для этого был разработан финско-русский и русско-финский словарь объёмом около 9000 слов и словосочетаний, а также разговорник на 4000 с лишним фраз по интересующим любого туриста темам, таким как проживание, питание, транспорт, покупки и экстренные ситуации.

Словарь и разговорник были реализованы в виде веб-приложения и мобильного приложения для Android и iOS и интегрированы с машинным переводчиком компании PROMT, обеспечивающий перевод с русского языка на английский и с английского на русский в тех случаях, когда слово или фраза не найдены в словаре-разговорнике.

Автоматический колл-центр, созданный с использованием современных речевых технологий компании «Центр речевых технологий», предоставляет голосовой перевод слов и словосочетаний из словаря с русского языка на финский. Кроме того, колл-центр помогает найти переводчиков, работающих с финским, английским и русским языками. Система в режиме диалога выясняет требования к переводу (языковая пара, устный или письменный перевод, специализация), обращается с запросом к базе данных и сообщает контактные данные переводчиков, отвечающих заданным параметрам.

Проект вызвал большой интерес и получил широкую огласку, однако по ряду организационных и финансовых причин российские партнёры проекта прекратили хостинг портала в августе 2015 года. Вопросы представления специальной лексики в туристическом словаре-разговорнике рассматриваются, в частности, в работе [Кудашев, 2014].

Инструменты для коллективной терминологической работы

В 2008-2013 гг. финское «Агентство по технологиям и инновациям» (Tekes) предоставило финансовую поддержку двум проектам, одной из основных целей которых

было создание системы управления терминологией, основанной на компьютерных онтологиях и предназначенной для коллективной терминологической работы по типу вики-проектов. Научным руководителем проектов и основным разработчиком системы, получившей название TermFactory [Carlson et al., 2014], выступил профессор лингвистики и переводоведения Хельсинкского университета Лаури Карлсон.

Помимо рабочего прототипа системы в проекте было разработано руководство по обеспечению качества систем управления терминологией [Kudashev, 2013b]. В руководстве, в частности, рассматриваются следующие вопросы:

- методологические аспекты организации коллективной (collaborative) терминологической работы;
- отбор единиц в терминологический банк данных;
- категории данных в ТБД и проблемы обмена терминологической информацией;
- классификация предметных областей для целей терминологической работы;
- вопросы идентификации языков и подязыков;
- документирование источников информации;
- использование служебной информации и т.д.

В многочисленных приложениях к Руководству приводятся шаблоны и классификации, необходимые для организации качественной терминологической работы и разработки систем управления терминологией. Электронная версия руководства доступна в Интернете.

Идеи коллективной терминологической работы были позднее реализованы, в частности, в инфраструктурном проекте Академии наук Финляндии, целью которого было создание Терминологического банка финской научной терминологии (Bank of Finnish Terminology in Arts and Sciences, 2011-2015). И.С. Кудашев участвовал в данном проекте в качестве члена экспертной группы.

Дальнейшие планы: создание федерализованного национального терминологического банка

Одной из современных тенденций в прикладной лингвистике является консолидация языковых ресурсов. В последние 10-15 лет не менее чем в десятке европейских стран были учреждены национальные терминологические банки. Кроме того, был реализован ряд крупных международных проектов, направленных на консолидацию европейских терминологических ресурсов. Примерами подобных проектов могут служить EuroTermBank (Towards Consolidation, 2006) и TaaS – Terminology as a Service (Taas, 2014).

В указанных проектах использовался принцип федерализации (Vasiljevs, 2010), т.е. вместо физического слияния терминологических ресурсов в единый ТБД создавался общий интерфейс к независимым сторонним ресурсам.

В Финляндии задача создания Национального терминологического банка данных была поставлена в Языковой стратегии Правительства от 2012 года (Strategy for the National Languages of Finland, 2012), однако реализация этого проекта пока не началась из-за отсутствия финансирования. Исследовательская группа, в которую входят профессора Хельсинкского университета Л. Карлсон и Й. Тиедеманн, доцент И.С. Кудашев и научный сотрудник Ю. Пийтулайнен, подала заявку в Академию наук Финляндии на разработку концепции Национального терминологического банка данных на основе принципа федерализации.

Проект предусматривает устранение основных недостатков федерализации, таких как дублирование информации и снижение степени её достоверности, а также расширение функциональных возможностей федерализованной системы по сравнению с составляющими её сторонними ресурсами. Речь идёт, в частности, об отсечении значений и типов информации, не интересующих пользователя в данный момент, автоматической генерации определений на основе информации, содержащейся в формальных онтологиях, и т.д. Более подробную информацию о проекте можно будет получить в работе [Кудашев, 2016].

Вместо заключения: о тенденциях в терминографии и прикладной лингвистике

Данная статья является своего рода подведением итогов терминологических проектов в Хельсинкском университете за последние 15 лет. По этим проектам можно проследить тенденции развития терминологической отрасли и очертить круг актуальных проблем.

К сожалению, приходится констатировать, что разработка терминологического контента в виде традиционных словарей, бумажных или электронных, практически перестала интересовать финансирующие организации и компании как «неинновационная» деятельность, к тому же не приносящая непосредственной прибыли. Государство также не считает нужным выделять на эти цели регулярное финансирование. В результате новый контент появляется либо благодаря усилиям отдельных энтузиастов, либо в рамках коллективных вики-проектов, либо как «побочный продукт» в проектах другой тематики.

«Потребителями» терминологического контента все чаще становятся компьютерные приложения обработки естественного языка. Форма поставки контента также претерпевает изменения: значительно увеличился интерес к машинно-обрабатываемым форматам (в

частности, онтологиям). Повышаются также требования к совместимости контента с господствующими в области стандартами и возможности его повторного использования.

Опыт разработки и реализации коллективных и федерализованных терминологических проектов показывает, что в связи с перераспределением ролей в процессе создания и обновления контента, а также аккумулярованием данных из большого количества источников на первый план выходят проблемы обеспечения контроля за качеством.

Список литературы:

- Кудашев И.* Проектирование переводческих словарей специальной лексики / Кудашев И.С. Helsinki: Yliopistopaino, 2007.
- Кудашев И.С., Кудашева И.О.* Полезные дополнения к традиционной практике составления переводных терминологических словарей (на примере двух финско-русских словарей) / Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 4-8 июня 2008 г.). М.: РГГУ, 2008. С. 274-280.
- Кудашев И.С.* Вопросы представления специальной лексики в туристическом словаре-разговорнике / Терминология и знание. Выпуск IV. Материалы IV Международного симпозиума (Москва, 6-8 июня 2014 г.) / Отв. ред. С.Д. Шелов. М.: Вест-Консалтинг, 2014. С. 235-245.
- Кудашев И.С.* Towards Federation of Terminological and Ontological Resources (Case: Finland) / Терминология и знание. Выпуск V. Материалы V Международного симпозиума (Москва, 3-4 июня 2016 г.) М., 2016. (в печати).
- Carlson, L., Wang, Sh., Ji, K. and Kudashev, I.* TermFactory: Terms in the Web of Data // eDITion. Vol. 10, №. 1/2014. P. 12-15.
- Koudachev, I.S.* Osobennosti perevoda finskoj leksiki po social'nomu obespecheniju na russkij jazyk i principy jee leksikograficheskogo opisanija. Lisensiaatin tutkielma. Kouvola: Helsingin yliopisto, Kouvolan käännöstieteen laitos, 1999.
- Kudashev, I.* Suomalais-venäläinen sosiaalialan sanasto. Helsinki: Venäjän ja Itä-Euroopan instituutti, 2000. 100 p.
- Kudashev, I.* International Medical Classifications from the Terminological Point of View (case: International Classification of Diseases and Terminologia Anatomica) / Nissilä, N. and Siponkoski, N. (eds) Kielet liikkeessä. VAKKI-symposiumi XXXII. Vaasa 10-11.2.2012. Vaasa: Vaasan yliopisto, 2012. P. 118-129.
- Kudashev, I.* Glossary of Food Safety Terms (English-Finnish-Russian, with Chinese index). Kouvola: University of Helsinki, Palmenia Centre for Continuing Education, 2013. 174 p.
- Kudashev, I.* Quality Assurance in Terminology Management: Recommendations from the TermFactory project. Helsinki: Unigrafia, 2013b. 246 p.
- Kudasheva, I.* Suomalais-venäläinen verkko-opetuksen ja ammatillisen koulutuksen sanasto. Kouvola: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, 2013. 126 p.
- Kudashev, I., Kudasheva, I.* Software Demo: The Terminographic Processor MyTerMS / de Schryver, G.-M. (ed.) DWS 2006: Proceedings of the Fourth International Workshop on Dictionary Writing Systems, Tuesday 5th September 2006, Turin, Italy (Pre-EURALEX 2006). Pretoria: (SF)² Press, 2006. P. 35-40.
- Kudasheva, I. and Kudashev, I.* EU–Russia Project Co-operation Glossary (English-Finnish-Russian). Kouvola: University of Helsinki, Palmenia Centre for Continuing Education, 2008. 309 p.
- Kudasheva, I. and Kudashev, I.* EU–Russia Project Co-operation Glossary (English-Finnish-Russian): Second edition, revised and enlarged. Kouvola: University of Helsinki, Palmenia Centre for Continuing Education, 2014. 358 p.
- Suomalais-venäläinen metsäsanakirja / Inkeri Vehmas-Lehto, Alexandr Gerd (eds); Irina Kudasheva, Igor Kudashev (authors). Helsinki: Metsäkustannus, 2008. 896 p.
- TaaS: Terminology as a Service. Final Publishable Summary. [Электронный ресурс]. 2014. 46 p. Режим доступа: <http://www.taas-project.eu/uploads/TaaS%20Project%20Final%20Publishable%20Summary.pdf>

Towards Consolidation of European Terminology Resources: Experience and recommendations from EuroTemBank project / Ed. by Signe Rirdance & Andrejs Vasiljevs. Riga: Tilde, 2006. 123 p.
Vasiljevs, A. Consolidation of Heterogeneous Terminology Resources. Doctoral thesis / A. Vasiljevs. Riga: University of Latvia, 2010. 137 p.

Левитская А.А.
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь (Россия)

Levitskaya Alina
North-Caucasus Federal University
Stavropol (Russia)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ» КАК УСЛОВИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ РАБОТЫ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

DEVELOPING “THE RUSSIAN SPEECH CULTURE” COMPETENCY AS A PREREQUISITE FOR FUTURE PROFESSIONAL SUCCESS OF A UNIVERSITY GRADUATE: WORKING EXPERIENCE OF NORTH-CAUCASUS FEDERAL UNIVERSITY

Государственная поддержка русского языка и языков других народов Российской Федерации – залог стабильности её социально-политического развития. Руководствуясь пониманием исторической миссии и государственного статуса русского языка, в стране предпринимаются меры по повышению уровня языковой культуры общества.

Снижение речевой культуры, утрата вкуса к изящной словесности, отсутствие должного уважения к русскому литературному языку и другие факторы отрицательно влияют на языковое сознание наших граждан, на образ их мышления, на поведенческие стереотипы, а, значит, и на образ жизни.

Самоидентификация молодых людей и, прежде всего, студентов как граждан России зависит от того, насколько уровень владения русским языком позволяет молодому человеку чувствовать себя полноценным членом многонационального российского общества во всех сферах его жизнедеятельности. В условиях поликультурного Северного Кавказа, где русский язык традиционно выступает посредником в диалоге культур, является основой гражданского единства, культура русской речи как компетенция – обязательное условие личностной и профессиональной успешности выпускника университета.

Сформированность данной компетенции у выпускников университета:

- 1) влияет на уровень общей культуры личности молодого специалиста;
- 2) становится условием его профессиональной успешности;
- 3) выступает одним из факторов воспитания российской гражданской и цивилизационной идентичности.

Формирование российской идентичности, культуры межнационального и межконфессионального взаимодействия, русскоязычной устной и письменной речи, социальной ответственности и других личностных качеств, востребованных реалиями социополитического и социокультурного контекста Северного Кавказа, – важнейшее направление деятельности научно-педагогического сообщества Северо-Кавказского федерального университета.

State support for the Russian language and the languages of other peoples of the Russian Federation is the pledge of stability of its socio-political development. Guided by the understanding of the historical mission and the official status of the Russian language in the country all-out measures are taken to increase the level of language culture of the society.

The decrease of speech culture, the loss of the taste for belles-lettres, the lack of proper respect for the Russian literary language and other factors adversely affect the linguistic consciousness of our citizens, their way of thinking, behavior patterns and, consequently, the lifestyle.

Self-identity of young people and, above all, of students as citizens of Russia depends on how the proficiency level in Russian allows a young person to find himself a productive member of the

multinational Russian society in all life activities. In the multicultural North Caucasus, where the Russian language has traditionally been a lingua franca in the dialogue of cultures and remains the foundation of civil unity, the culture of the Russian language as a competency is a prerequisite for a university graduate's personal and professional success.

The well-formedness of the competency of the university graduates

- 1) affects the general culture level of a young specialist's personality;
- 2) becomes a condition of his professional success;
- 3) is a factor of developing the Russian civil and civilizational identity.

The development of Russian identity, the culture of interethnic and interfaith cooperation, the Russian speech and writing, social responsibility and other personal qualities demanded by the realities of the socio-political and socio-cultural context of the North Caucasus are the most important activities of the North-Caucasus Federal University scientific and pedagogical community.

Ключевые слова: Россия – страна – цивилизация; культурно-ценностная интеграция народов России; гражданская и цивилизационная идентичность; поликультурность Северного Кавказа; компетенция «культура русской речи»

Key words: Russia – the country – a civilization; cultural-value integration of the peoples of Russia; civil and civilizational identity; multiculturalism of the North Caucasus; “the Russian speech culture” competency.

Государственная поддержка русского языка и языков других народов Российской Федерации – это залог стабильности её социально-политического развития, стратегическое условие обеспечения государственной безопасности страны. Руководствуясь пониманием исторической миссии и особого статуса русского языка, государство и общество предпринимают системные шаги по повышению уровня языковой культуры отдельной личности и общества в целом. Роль учреждений образования в этой деятельности очень важна и ответственна: ни один другой институт общества не обладает такими возможностями.

В настоящее время языковой вкус молодёжи формируется во многом под влиянием средств массовой информации, общения в сети Интернет, со столь популярным в них фамильно-разговорным стилем речи, со ставшим обычным обилием сниженной лексики и фразеологии, включая и нецензурные выражения. Утрачивается традиция культуры литературного чтения, когда книга является не только источником информации, но и источником в познании смысла бытия. Происходит разрушение канонов публицистического стиля: вместо классической нормативной основы в сфере лексики формируется медиажаргон, в сфере синтаксиса приветствуется упрощённо-спонтанная организация текста, в сфере нравственно-эстетических предпочтений, традиционных для публичного общения, нарушаются культурные табу, разговорно-бытовой стиль заменяется жаргоном.

Снижение речевой культуры отдельной личности и общества в целом, утрата вкуса к изящной словесности, отсутствие должного уважения к русскому литературному языку и

другие факторы отрицательно влияют на языковое сознание наших граждан, на образ их мышления, на поведенческие стереотипы, а, значит, и на образ жизни.

Ослабление и, тем более, их утрата приверженности нормам литературного языка в повседневной жизни может привести к дезинтеграции, к стихийному хаотическому состоянию, при котором общество уже не способно себя сохранить, поскольку деформируются механизмы самоидентификации общества в различных аспектах – культурном, национальном, социальном, государственном.

Потери, связанные с отступлением от правил неукоснительного соблюдения норм русского языка, с недостаточным качеством обучения русскому языку, с уходом традиций семейного чтения и другие проблемы настолько масштабны, что эта ситуация стала предметом внимания Президента Российской Федерации. На заседании Совета по межнациональным отношениям (19.02.2013г.) В.В. Путин отметил: «Внимание к русскому языку – это, казалось бы, естественная вещь, но создаётся впечатление, что мы недооцениваем значение этого явления для страны, для государства. Считается, что это такая же данность, как воздух, и она сама по себе будет развиваться. Фундаментальной основой единства страны, безусловно, является русский язык, именно он формирует общее гражданское, культурное, образовательное пространство. И знать его, причём, на высоком уровне, должен каждый гражданин России» [Путин, 2013].

Уровень осознания российской молодёжью и, прежде всего, студенчеством своей гражданской и цивилизационной идентичности находится в прямой зависимости от того, насколько уровень владения русским языком позволяет молодому человеку чувствовать себя полноценным членом многонационального российского общества во всех сферах его жизнедеятельности. В условиях поликультурного Северного Кавказа, где русский язык традиционно выступает посредником в диалоге культур, является основой гражданского единства, культура русской речи как компетенция – обязательное условие личностной и профессиональной успешности выпускника университета.

В этом контексте на Северо-Кавказский федеральный университет возложена особая миссия. Университет через реализацию образовательных программ, развитие научных исследований, поддержку инновационных процессов в социально-экономической, культурной сферах деятельности народов Северного Кавказа выступает как значимый фактор укрепления позиций русского языка и русской культуры на Северном Кавказе, как важнейшее условие формирования у студентов (*более 100 национальностей*) российской гражданской и цивилизационной идентичности, а также как ведущая экспертная площадка для межкультурного диалога, как центр позитивного влияния на процессы межэтнического и межконфессионального общения.

При решении задач воспитания российской гражданской и цивилизационной идентичности в СКФУ особое внимание уделяется русскому языку как государственному, качеству овладения студентами коммуникативными ресурсами русского языка, функциональной грамотностью, культурой русской речи.

В 2013 г. Учёным советом университета было принято постановление о создании в университете специализированной профильной кафедры, которая осуществляла бы системную деятельность по формированию и развитию компетенции «культура русской речи» студентов. Кафедра объединила высококвалифицированных филологов-русистов и методистов, имеющих опыт преподавания специализированных дисциплин (43 преподавателя, из которых 4 доктора наук и 34 кандидата наук). Сотрудниками кафедры разработана система учебных дисциплин (*более 30*), обеспечивающих формирование и развитие компетенций культуры русской речи (устной и письменной). Преподавание дисциплин выстроено в такой последовательности, чтобы с первых курсов бакалавриата и по первый курс магистратуры у студентов всех направлений подготовки (*их 255*) компетенция «культура русской речи» получала непрерывное развитие, наращивание, совершенствование.

Работа начинается с мониторинга: студенты первых курсов всех специальностей проходят диагностическое тестирование уровня владения русским языком. По результатам тестирования студенты распределяются по группам для прохождения корректирующих и развивающих курсов в зависимости от их языковых компетенций. Студенты вторых и третьих курсов регулярно тестируются на предмет сформированности у них компетенций культуры русской речи.

Каковы основные принципы и подходы при формировании компетенции «культура русской речи», которыми руководствуются наши преподаватели в организации образовательного процесса?

Принцип системности. Студенты вуза получают представление о системно-структурной организации языка благодаря поэтапному освоению материала в процессе движения от фонетического к синтаксическому уровню языковой системы, что позволяет осознать взаимодействие языковых элементов разных уровней, их системные связи, осмыслить закономерности функционирования языка.

Принцип всеохватности. Система курсов представлена на всех направлениях подготовки, то есть компетенция «культура русской речи» входит в набор компетенций, обязательных для каждого студента, обучающегося в бакалавриате и магистратуре Северо-Кавказского федерального университета.

Принцип взаимодополняемости. Все последующие курсы учитывают уровень уже сформированных знаний, умений и навыков студентов и нацелены на знакомство с особенностями функционирования языковых фактов в иных коммуникативных и когнитивных пространствах. В магистратуре дополняются и расширяются знания по структурно-семантической организации научного текста, развиваются навыки владения научным дискурсом и навыки профессиональной коммуникации.

Аксиологический подход. Кроме задачи формирования культуры русской речи, важнейшими целями проекта являются освоение ценностного подхода к изучению и сохранению русского языка, развитие эстетических запросов в использовании русского литературного языка.

Нормативный подход. Особое внимание уделяется изучению кодифицированного языка, навыкам предупреждения ошибок.

Лингвокреативный подход. Ведётся работа и по развитию у студентов навыков создания текстов разного уровня сложности на русском литературном языке.

Какие цели нами достигаются?

- Развитие навыков владения коммуникативными ресурсами русского языка;
- формирование функциональной грамотности;
- формирование компетенций в сфере профессиональной коммуникации;
- формирование компетенций в области порождения и анализа текстов научного дискурса;
- формирование общих компетенций в области речевого поведения и, тем самым, формирование культуры речевого поведения;
- обогащение представлений о языке как важной составляющей духовного богатства русского народа;
- развитие представлений о русском языке как о главном средстве межнационального общения и важнейшей составляющей гражданской идентичности.

Сформированность у выпускников университета компетенции «культура русской речи»:

- 1) влияет на общую культуру личности будущего специалиста;
- 2) становится условием его профессиональной успешности и, тем самым, повышает внутреннюю самооценку;
- 3) выступает одним из факторов воспитания российской гражданской и цивилизационной идентичности.

Это особенно актуально для вуза, в котором учатся студенты из 57 субъектов Российской Федерации, представляющие 86 национальностей, и студенты из 55

зарубежных стран, в условиях поликультурного Северо-Кавказского региона, где русский язык на протяжении последних трёх столетий является основой интеграции, сплочения, укрепления гражданского единства.

Формирование российской цивилизационной идентичности возможно только при условии выделения русского этнокультурного ядра в качестве определённой социокультурной доминанты, вокруг которой и может осуществляться глубинная культурно-ценностная интеграция народов России. Как отмечается в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, «Российское государство создавалось как единение народов, системообразующим ядром которого исторически выступал русский народ. Благодаря объединяющей роли русского народа, многовековому межкультурному и межэтническому взаимодействию, на исторической территории Российского государства сформировались уникальное культурное многообразие и духовная общность различных народов» [Стратегия государственной национальной политики]. Данный фрагмент из Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года является исключительно важным для понимания тех сложных процессов в этнокультурной сфере, которые проходят сегодня в России. Действительно, российское социокультурное пространство изначально формировалось как пространство, в котором иные этнокультурные элементы наслаивались на русское этнокультурное ядро и воспринимались не как нечто внешнее и чуждое, а как составная интегративная часть уже имеющегося социокультурного и цивилизационного целого. Всегда сохранялось этнокультурное разнообразие, однако оно никогда в российской истории не носило абсолютного характера. Имевшиеся различия не играли решающей роли, поскольку почти естественным образом, благодаря мягкой и разумной политике российского государства, интегрировались в общероссийский цивилизационный фундамент. Об этих особенностях российской государственности очень справедливо сказал известный русский философ, юрист, писатель первой половины XX в. Иван Александрович Ильин: «Не искоренить, не подавить, не поработить чужую кровь, не задушить иноплеменную и инославную жизнь, а дать всем дыхание и великую Родину... всех соблюсти, всех примирить, всем дать молиться по-своему, трудиться по-своему и лучших отовсюду вовлечь в государственное и культурное строительство» [Ильин, 1995, с. 8]. Именно в силу такого характера русской государственности этнокультурные и религиозные различия народов России всегда основывались не на идеях и практиках этнической и культурно-религиозной исключительности, а на общей культурно-цивилизационной платформе, конституируемой прежде всего содержанием русской культуры (в широком смысле).

В СКФУ теме формирования российской гражданской и цивилизационной идентичностей придаётся огромное значение и уделяется самое пристальное внимание, она определена в числе приоритетных направлений научной, учебной и воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава Северо-Кавказского федерального университета.

Чувство патриотизма, культура межнационального и межконфессионального взаимодействия, культура русскоязычной устной и письменной речи, культура социальной ответственности, правовая культура и другие значимые личностные качества, востребованные реалиями социополитического и социокультурного контекста Северного Кавказа, формируются у студентов университета не только посредством вовлечения их в соответствующие внеучебные воспитательные мероприятия, но, прежде всего, в образовательной деятельности при изучении междисциплинарного модуля, в который входят более 110 инновационных курсов, разработанных преподавателями 48 кафедр СКФУ. 19 курсов являются обязательными на всех направлениях подготовки (*История государственных символов России; Северный Кавказ в истории России; Этнология Юга России; Культура межнационального общения; Национальный этикет; Основы социокультурной адаптации и интеграции; Теория и практика совершенствования межнациональных отношений на Северном Кавказе; Геополитические аспекты региональной безопасности; Конфликтология; Региональные конфликты и проблемы безопасности на Северном Кавказе; Региональная безопасность на Северном Кавказе; Культура мира в контексте региональной безопасности; Правовая культура; Государственно-конфессиональные отношения в РФ в контексте национальной безопасности; Основы православной культуры; Ислам на Кавказе; Интеллектуальная история терроризма и безопасность Северного Кавказа; Политический экстремизм в современном мире; Гражданственность и патриотизм*). Считаем это направление нашей деятельности стратегически важным, поскольку именно цивилизационные ориентиры современных молодых поколений уже определяют и будут определять выбор российского общества в пользу того или иного пути цивилизационного развития в глобализирующемся мире, будут определять исторические судьбы России как страны-цивилизации.

Список литературы:

Авксентьев В.А. Портфель идентичностей молодёжи Юга России в условиях цивилизационного выбора / В.А. Авксентьев, Б.В. Аксюмов // Социологические исследования. 2010. № 12. С. 18-27.
Вшивцева Л.Н. Формирование российской цивилизационной идентичности в Северо-Кавказском регионе / Л.Н. Вшивцева; научн. ред. Б.В. Аксюмов. Ставрополь: СКФУ – Альфа Принт, 2014. 190 с.

- Дробижева Л.М.* Российская идентичность и тенденции в межэтнических установках за 20 лет реформ / Л.М. Дробижева // Россия реформирующаяся: Ежегодник, 2011; отв. ред. академик РАН М.К. Горшков. Вып. 10. М. – СПб.: Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. С. 72-85.
- Ильин И.А.* О России. Три речи / И.А. Ильин. Чехов: Российский архив, 1995. 11 с.
- Левитская А.А.* Проблемы формирования общероссийской идентичности в поликультурном пространстве Российской Федерации: Северный Кавказ / А.А. Левитская, Б.В. Аксюмов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2015. № 4. С. 188-194.
- Российская цивилизация: в поисках новой идентичности / В.А. Авксентьев [и др.] Ставрополь: СКФУ – Альфа-Принт, 2014. 200 с.
- Российское студенчество: идентичность, жизненные стратегии и гражданский потенциал: ред. Тишков В.А., Бараш Р.Э., Степанов В.В. М.: ИЭА РАН, 2014. 342 с.
- Путин В.В.* Выступление на заседании Совета по межнациональным отношениям 19.02.2103 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/councils/17536>
- Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.government.ru/>
- Харченко М.В.* Повестка российской гражданской идентичности в условиях этнокультурной, этноконфессиональной и этнополитической стратификации в Северо-Кавказском федеральном округе / М.В. Харченко, М.А. Аствацатурова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014. № 4. С. 283-286.
- Шайхисламов Р.Б.* Гражданская идентичность: региональное измерение глобализации / Р.Б. Шайхисламов // Вестник ВЭГУ. 2013. № 3. С. 79-86.

АКЦИОНАЛЬНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РУССКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ И ЕЕ ИЛЛЮСТРАЦИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РКИ

AN ACTIONAL CLASSIFICATION OF RUSSIAN VERBS ILLUSTRATED TO LEARNERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье предлагается краткое описание акциональной классификации русских глаголов по принципу организации глагольных групп вокруг базовых глаголов, различающихся своими семантическими характеристиками (состояние, деятельность, действие и под.) и иллюстрирующих внутреннюю структуру ситуации. Во взаимодействии характеристики базового глагола и формального выражения фаз протекания ситуации (начало, середина, конец, возможное совпадение конечной границы ситуации с ее пределом) реализуются универсальные и идиосинкратические аспектуальные значения в русском языке. Данный подход может стать дополнением или альтернативой иллюстрации теории видовых пар на начальных этапах изучения РКИ (ТЭУ, ТБУ). Описываемый метод, главным образом, нацелен на работу с носителями итальянского языка и был опробован в подобной аудитории.

The paper is a brief outline of an actional classification of Russian verbal lexicon based on grouping morphologically related verbs around *pivot*-verbs with different semantic characteristics (state, activity, action etc.), providing an illustration on the inner situation structure. The correlation of *pivot*-verbs' semantics with morphological marking of initial / median / final phase of the situation eventually coinciding with its thelos, realizes all the UGT and the idiosyncratic aspectual meanings available for Russian. This approach can be an alternative to the analysis of aspectual couples dealt with on Elementary and Basic levels of teaching Russian as a foreign language. It has been provided for and tested in Italian speaking classes.

Ключевые слова: акциональность, вид, видовая пара, глагольная классификация, русский язык в итальянской аудитории

Key words: Actionality, Aspect, aspectual couples, verbal classification, Russian as a foreign language in Italian classes

Известно, что освещение круга тем, связанных с видом глаголов в русском языке, на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории сопряжено с множеством трудностей, особенно на элементарном и базовом уровнях владения языком. Комплексный подход к работе над данными темами предполагает иллюстрацию некоторых положений аспектологических теорий, прежде всего, для знакомства с функционированием видовых форм в русском языке и дальнейшее развитие речи на материале, богатом видовыми употреблениями [см. Караванов, 2005, с. 151].

Одним из основополагающих понятий отечественной аспектологии является «видовая пара», оживленная дискуссия вокруг которой продолжается с 1940-х гг. до сих пор²⁸. Как следует из практики преподавания русского языка в иностранной (в нашем случае -итальянской) аудитории, обсуждение принципов определения видовой парности или непарности глаголов, формальных и смысловых критериев выявления глагольных видовых пар, не помогает внести достаточную ясность в вопрос о функционировании русских глагольных форм в речи. Причин, по которым теория видовых пар зачастую не становится удобным инструментом для работы с изучающими русский язык, несколько.

Первой среди них следует упомянуть, цитируя Н. Бермеля [Bermel, 1997, p. 29], определенную «зыбкость» параметров выявления видовых пар среди глаголов, связанных отношениями морфологической деривации. В широко известной статье 1948 года Ю.С. Маслов выдвинул гипотезу о взаимоотношении семантики русского глагола с его видовыми характеристиками и о том, как лексическое значение глагола определяет видовую парность (или непарность) последнего. Маслов [1948/1984, с. 54-59] предложил разделить русские глаголы на три крупные группы (*imperfectiva tantum*, *perfectiva tantum*, видовые пары) с множеством подгрупп, отметив, впрочем, что выявление общей характеристики (или инварианта) всех членов хотя бы одной подгруппы глаголов – задача, если и выполнимая в принципе, то чрезвычайно сложная. Тогда же был сформулирован т.н. «критерий Маслова», тест, позволяющий проверить, образуют ли глаголы НСВ и СВ видовую пару, посредством замены глагола СВ с событийным значением (1) глаголом НСВ в двух типах диагностических контекстов – в контексте настоящего исторического времени (2) и в контексте повторяющихся событий (3):

(1) Вчера он встал, подошел к окну и открыл его.

(2) Вчера он встает, подходит к окну и открывает его.

(3) Каждый раз он встает, подходит к окну и открывает его.

Следуя данному функциональному критерию, если транспозиция происходит при сохранении смысловой тождественности, глаголы образуют видовую пару, как, например, *встать/вставать* в (1) – (3).

Впрочем, порой вышеупомянутые диагностические тесты дают противоречивые результаты [Перцов, 2001, с. 127-128], как в примерах (4-5) из [Перцов, 2001, с. 127], где

²⁸ См., среди прочих, Маслов, 1948/1987; Падучева, 1996; Зализняк, 2000; Перцов, 2001; Татевосов, 2002, 2005; Janda, 2007; Плунгян, 2011 и особ. Зализняк, 2010.

засчет расширения контекста удается соотнести явно некоррелятивные глаголы СВ и НСВ *целовать-перечеловать*:

(4) Он вчера пришел и всех наших девушек смело перечеловал.

(5) Он вчера приходит и всех наших девушек смело целует.

Также зачастую противоречивыми оказываются интерпретации таких тестов. Например, Рожвадовска [Rozwadowska, 2014, p. 3-5], приводя примеры видовых пар в русском языке, для их «проверки» использует диагностический тест Маслова (6-7), а также прием транспозиции глагола из утвердительной (8) в отрицательную форму повелительного наклонения (9):

(6) Он зашел, постоял с минуту и сказал...

(7) Каждый раз он заходит, стоит с минуту и говорит...

(8) Почитай, пожалуйста!

(9) Не читай, пожалуйста!

В рамках подхода Маслова, четко отграничивающего видовые противопоставления от противопоставлений по способу действия, корреляты *стоять-постоять* и *читать-почитать* из примеров (6-9) не могут считаться видовыми парами, несмотря на грамматическую корректность предложенных фраз. Те же корреляты, т.е. лимитативы СВ, подобные *постоять*, и соответствующие глаголы НСВ называются полноправными видовыми парами в [Петрухина 2000], [Dickey 2000].

За публикацией статьи З. Вендлера [Vendler 1967] о четырех семантических (акциональных) классах английских глаголов (состояния, деятельности, совершения, достижения) последовало множество предложений подобных классификаций на славянском материале²⁹, учитывавших, в том числе, и теорию Маслова о видовых парах. Подобные классификации описывают принципы взаимоотношения между акциональными характеристиками глагола (такими, как предельность, длительность, стативность и проч.) и его грамматическим видом, однако рассматривают видовые пары (например, перфектные или тривиальные [см. Зализняк, 2000]) наряду с глаголами *imperfectiva/perfectiva tantum*, непарными или характеризованными по способу действия. Позднейшее появление альтернативных классификаций глаголов обусловлено целым рядом факторов, среди

²⁹См., ср. прочих, Булыгина, 1982; Гловинская, 1982; Горбова, 2010; Зализняк, 2000; Мелиг, 1985; Падучева, 1996; Татевосов, 2005; Brecht, 1985; Breu, 1998; Comrie, 1976; Gebert, 1991; Janda, 2007; Smith, 1991/1997; Stoll, 2001; Tatevosov, 2002.

которых неопределенный статус в классификациях отдельных членов некоторых пар (например, *находить* по отношению к *найти* в тривиальной паре), функционирование некоторых глаголов в качестве членов нескольких видовых пар одновременно (речь идет о т.н. «аспектуальных тройках» *жать* / *нажать* / *нажимать*, *паковать* / *упаковать* / *упаковывать* [см. Храковский, 2005]), а также слишком большое количество исключений из бинарной системы – по свидетельству Н.В. Перцова [Перцов, 1998] и В.А. Плунгяна [Плунгян, 2011], глаголы *imperfectiva/pefectiva tantum* составляют более 35% русской глагольной лексики и включают в себя не только глаголы, характеризованные по способу действия (например, *очутиться*, *улизнуть*, *припоздниться* в [Плунгян, 2011, с. 409]).

В целом ряде русских глагольных классификаций сопоставительного или типологического, нелингвоспецифического свойства понятие характеров глагольного действия приравнивается к понятию глагольных акциональных классов, подразумевающих подразделение русских глаголов на основе универсальных акциональных характеристик, позволяющих определить принадлежность глаголов к тому или иному акциональному (или семантическому) классу предикатов. Акциональные классы глаголов [Татевосов, 2005; Горбова, 2010] в трудах разных исследователей упоминаются также как *Aktionsarten*, семантические разряды глаголов [Маслов, 1965], лексические типы [Comrie, 1976], семантические типы предикатов [Булыгина, 1982] или глагольные таксономические категории [Падучева, 1996]. Авторы некоторых из подобных классификаций [Tatevosov, 2002; Татевосов, 2005, 2010; Janda, 2007] открыто дистанцируются от дискуссии о видовых парах и говорят о группировках глаголов, вне зависимости от их парности/непарности, по семантическому признаку.

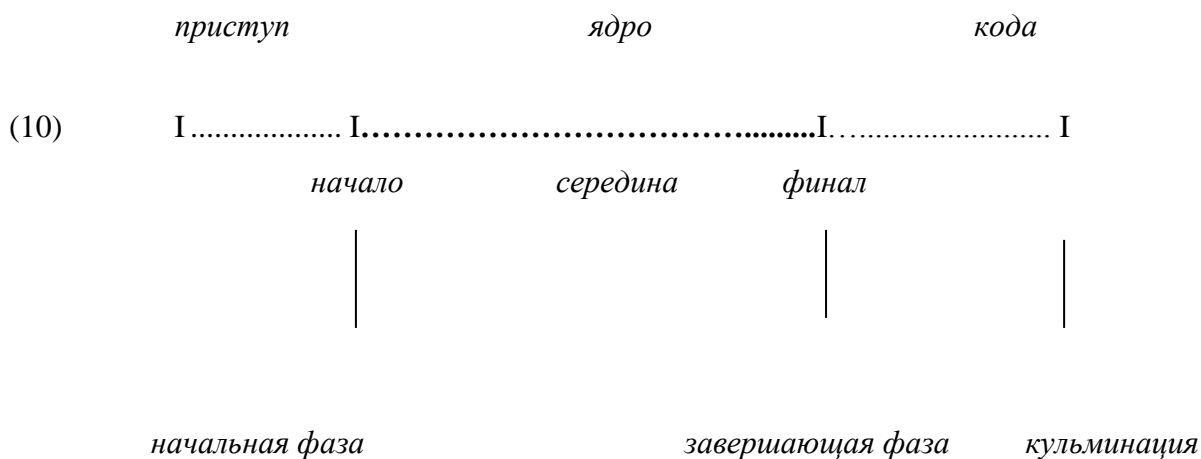
Предлагая свой вариант акциональной классификации русской глагольной лексики [Bertinetto, Lentovskaya, 2015], мы, в свою очередь, изначально опирались на описанный Л. Яндой [Janda, 2007] и С.Г. Татевосовым [Татевосов, 2010] принцип группировки глаголов в «группы», объединенные морфологической общностью и выделяемые посредством тестирования аспектуально-семантических характеристик. В подобных классификациях глаголы рассматриваются вне зависимости от их морфологической маркированности по с.д. в рамках гипотезы о том, что, с одной стороны, акциональная характеристика глагола не нуждается в обязательном морфологическом выражении, а с другой – морфологические маркеры при их наличии (главным образом, префиксы) не бывают «пустыми» [Janda, 2013]. В дальнейшем, исходя из данного принципа «групповой» классификации, мы предложили организовывать члены групп вокруг 6 базовых глаголов (*pivot verbs*), иллюстрирующих внутреннюю структуру действия, которое описывают члены каждой конкретной глагольной

группы³⁰ (в левом столбце перечислены наименования выделенных нами глагольных групп; в правом столбце – наименования базовых глаголов данных групп):

- | | |
|--|-----------------------|
| ▪ СТАТИВЫ | СТА-pivot (обладать) |
| ▪ АГЕНТИВЫ | P-АСТ-pivot (плакать) |
| ▪ МУЛЬТИПЛИКАТИВЫ | MULT-pivot (капать) |
| ▪ ГРАДАТИВЫ
(ГРАДАТИВЫ + ТЕРМИНАТИВЫ) | DV-pivot (трескаться) |
| ▪ ТЕРМИНАТИВЫ | H-АСТ-pivot (петь) |
| ▪ МОМЕНТАТИВЫ | АСН-pivot (родиться) |

В свою очередь, остальные члены глагольной группы морфологически характеризованы посредством префиксации или суффиксации, в зависимости от их принадлежности к тому или иному семантическому классу³¹.

Для того чтобы определить, как лексические характеристики глаголов коррелируют с этапами протекания описываемого ими действия во времени, т.е. описать реализацию собственно аспектуальных значений через глагольные формы, необходимо вернуться к представлению о внутренней структуре ситуации. Вслед за рядом авторов [Binnick, 1991; Плуноян, 201; Горбова, 2010] мы выделяем в структуре ситуации пять фрагментов (подготовительная стадия, начало, середина, конец, результирующая стадия). На наш взгляд, в глагольной группе базовый глагол выражает срединную фазу протекания ситуации или ее ядро, что графически отображено на схеме (10) из [Binnick, 1991, p.187]³²:



³⁰ Здесь и далее мы использовали следующие сокращения: ГД - граница действия (см. ниже), АСС = accomplishment 'терминатив'; АСН = achievement 'моментатив'; АСТ = activity 'агентив'; DV = degree verb 'градатив', H-АСТ = hybrid activity 'гибридный агентив'; MULT= multiplicative 'мультипликатив'; P-АСТ = pure activity 'простой агентив'; СТА = stative 'статив'.

³¹ Примером может послужить префиксация ингрессивов (*петь – запеть*) или суффиксация семельфактивов (*махать – махнуть*).

³² Если базовым глаголом является АСН 'моментатив', ситуация ограничена точкой достижения предела. В рамках данного сообщения мы не рассматриваем подобные ситуации.

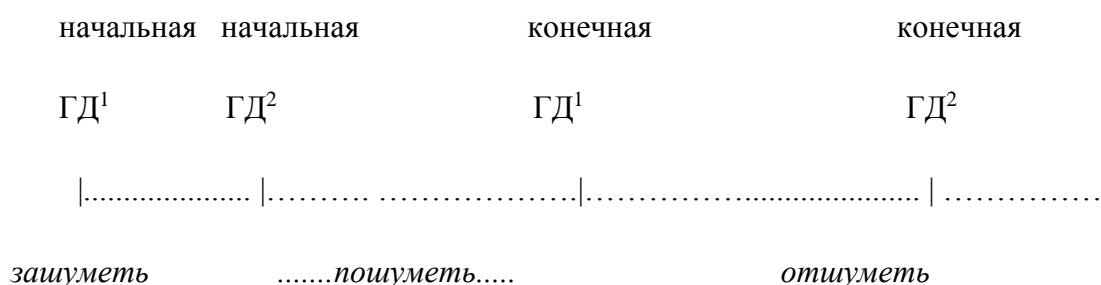
В русских глагольных группах, структурированных вокруг базового глагола, каждой из временных фаз протекания действия, отмеченных начальной и/или конечной временной границей, соответствует конкретная форма, маркированная префиксом или суффиксом. Таким образом, именно сочетание семантической характеристики базового глагола и (при его наличии) выражения фазы (или фаз) протекания действия позволяет реализовывать все доступные для русского языка аспектуальные значения, относимые к универсальным грамматическим типам (UGT, см. [Dahl, 2000]) и идиосинкратические (например, общефактические значения НСВ).

В рамках нашего подхода вокруг 6 вышеупомянутых базовых глаголов объединены 13 глагольных групп³³.

Обратимся к конкретным примерам глагольных групп с неопредельными глаголами-опорами, описывающими деятельность в первом случае (11) и многоактную деятельность (мультипликатив) во втором (12). Говоря о временных границах, мы вслед за рядом исследователей [Stoll, 2001; Tatevosov, 2002; Rozwadowska, 2014] выделяем начальную границу протекания действия, выраженную ингрессивом (напр., *зашуметь*), и конечную границу протекания действия, которая в отсутствие предела действия может описывать прекратившееся действие (финитивный с.д., напр., *отшуметь*³⁴). Начальная и конечная границы действия (далее ГД) могут быть выражены одним членом глагольной группы: длительным делимитативом (в примере (11) *пошуметь*, в (12) - *покричать*) или одноактным семельфактивом (напр., *крикнуть* в примере (12)).

(11) АСТ-cluster (агентивная глагольная группа с базовым простым агентивом *говорить*)

P-АСТ-pivot *шуметь* <.....>



(12) MULT-cluster (мультипликативная глагольная группа с базовым мультипликативом *кричать*)

³³ Описание иерархии базовых глаголов, основанной на т.н. «степени предельности», остается за рамками данного сообщения.

³⁴Здесь приведена русская терминология способов действия Ю.С. Маслова, см. [Маслов, 1965].

На практических занятиях РКИ в италоязычной аудитории (уровни владения языком ТЭУ-ТБУ³⁵), перечислив и проиллюстрировав вышеупомянутые группы глаголов, простых и морфологически производных, предлагается:

а) обсудить семантические характеристики базовых русских глаголов с использованием понятий «состояние», «деятельность», «действие», «предельное/непредельное действие», знакомых студентам из курса общего языкознания;

б) для сравнения обратиться к классификации итальянской глагольной лексики, разработанной Бертинетто [Bertinetto, 1986];

в) использовать русско-итальянские диагностические контексты (15-18) с разнообразными глагольными употреблениями-членами одной и той же глагольной группы, обращая внимание на то, как различные базовые семантические характеристики сочетаются (или не сочетаются) с формальным выражением ГД (начала, середины, конца действия) и предела действия, совпадающего или не совпадающего с его пределом:

(15) Дождь FAR RUMORE, < шуметь >; Он с удовольствием CANTARE песню, < петь >

(16) Кто APRIRE окно? < открыть >

(17) За пять часов он SCRIVERE первый вариант работы, < писать >

(18) За пять часов он обычно SCRIVERE первый вариант работы, < писать >

В примерах (15-18) с простым лексическим наполнением подобраны т.н. «аспектуально значимые» контексты [Горбова, 2007], среди которых «нулевой» контекст (15) позволяет употребить любой член соответствующей глагольной группы; имплицитно значимый контекст (16) допускает различную интерпретацию одного и того же глагольного употребления (*открывал* в длительном значении и в значении аннулированного результата); эксплицитно значимый контекст (17) допускает только один вариант из группы (*написал*) без расширения контекста, а конфликтный контекст (18) блокирует все употребления, кроме одного (*написал*).

Несомненно, иллюстрация этой или других акциональных классификаций глагольной лексики на практических занятиях РКИ не отменяет необходимости в дальнейшем обсуждать и анализировать частновидовые значения и их реализации глагольными формами. Однако на начальных этапах изучения языка обращение к классификации, которая абстрагируется от дискуссионного определения видовой пары, и

³⁵ Студенты на данном этапе уже знакомы с формальными средствами выражения аспектуальных значений (основа; префиксы/суффиксы; циркумфиксы).

оперирует базовыми представлениями о глагольной семантике, а также понятиями о начале, середине, конце и пределе действия, кажется вполне целесообразным.

Список литературы:

- Булыгина Т.В.* К построению типологии предикатов в русском языке / Семантические типы предикатов / Отв. ред. О.Н. Селиверстова. М.: Наука, 1982.
- Гловинская М.Я.* Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола / М.Я. Гловинская. М.: Наука, 1982.
- Горбова Е.В.* Акциональность глагольной лексики и аспектуальные граммы / Е.В. Горбова. СПб.: СПбГУ, 2010.
- Горбова Е.В.* Аспектуальные граммы и адвербиальный контекст (на материале испанского языка) / Е. В. Горбова. Вопросы языкознания 4, 2007. С. 63-88.
- Зализняк А.А.* Введение в русскую аспектологию / Анна А. Зализняк, А.Д. Шмелёв. М.: Языки русской культуры, 2000.
- Зализняк А.А.* Видовая коррелятивность в русском языке: в защиту видовой пары / Анна А. Зализняк, И.Л. Микаэлян, А.Д. Шмелёв. Вопросы языкознания, 1, 2010. С. 3–23.
- Караванов А.А.* Методические аспекты преподавания видов русского глагола иностранным учащимся / Язык сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005.
- Маслов Ю.С.* Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке / Ю.С. Маслов. Известия Академии наук СССР. VII (4). Отделение литературы и языка. М.: Изд-во АН СССР, 1948. С. 303–316.
- Маслов Ю.С.* Система основных понятий и терминов славянской аспектологии / Вопросы общего языкознания / Ред. Ю.С. Маслов, и др. Л.: ЛГУ, 1965. С. 53-80.
- Маслов Ю.С.* Очерки по аспектологии / Ю.С. Маслов. Л.: ЛГУ, 1984 (переиздано в составе «Избранных трудов» Маслова, М. 2004).
- Мелиг Х.* Семантика предложения и семантика вида в русском языке / Х. Мелиг. Новое в зарубежной лингвистике XV, 1985. С. 227-250.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования / Е.В. Падучева. М.: Языки русской культуры, 1996.
- Перцов Н.В.* Инварианты в русском словоизменении / Н.В. Перцов. М.: Языки русской культуры, 2001.
- Петрухина Е.В.* Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками / Е.В. Петрухина. М.: МГУ, 2000.
- Плунгян В.А.* Введение в грамматическую семантику / В.А. Плунгян. М.: РГГУ, 2011.
- Татевосов С.Г.* Акциональность: типология и теория / С.Г. Татевосов. Вопросы языкознания 1, 2005. С. 108-141.
- Храковский В.С.* Аспектуальные тройки и видовые пары / В.С. Храковский. Русский язык в научном освещении 9. М.: Наука, 2005.
- Bertinetto P. M.* Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo / P.M. Bertinetto. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.
- Bertinetto P. M., Lentovskaya A.* Degree Verbs: English-Russian contrastive analysis / Глагольный вид. Грамматическое значение и контекст / Ред. Р. Бенаккьо. München – Berlin – Washington D.C.: Verlag Otto Sagner, 2015. P. 93-115.
- Binnick R. I.* Time and the Verb. A Guide to Tense and Aspect / R.I. Binnick. Oxford: Blackwell, 1991.
- Brecht R. D.* The Form and Function of Aspect in Russian / Issues in Russian Morphosyntax / Eds. M.S. Flier, R. D. Brecht. Columbus, Ohio: Slavica, 1985. P. 9-34.
- Breu W.* Interactions between lexical, temporal and aspectual meanings / W. Breu. Studies in Language 18/ 1, 1994. P. 23-44.
- Comrie B.* Aspect / B. Comrie. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- Dahl Ö.* The tense-aspect systems of European languages in a typological perspective / Tense and Aspect in the languages of Europe / Ed. Ö. Dahl. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. P. 5-22.
- Dickey S.* Parameters of Slavic Aspect / S. Dickey. Stanford, California: CSLI Publications, 2000.

- Gebert L.* Il sintagma verbale / La lingua russa: storia, struttura, tipologia / Eds. F. Fici Giusti, L. Gebert, S. Signorini. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1991. P. 235-292.
- Janda L. A.* Aspectual Clusters of Russian verbs / L.A. Janda. *Studies in Language* 31/3, 2007. P. 607-648.
- Janda L. A.* Why Russian Aspectual Prefixes aren't empty. Prefixes as Verb Classifiers / L.A. Janda, et al. Bloomington, Indiana : Slavica Publishers, 2013.
- Mehlig H.R.* Some analogies between the Morphology of Nouns and the Morphology of Aspect in Russian / *Folia Linguistica* 30, 1996. P. 87-109.
- Rozwadowska B.* Initial Boundary and Telicity in the Semantics of Perfectivity / B. Rozwadowska. *FDSL* 4, 2014. P. 1-14.
- Smith C. S.* The Parameter of Aspect / C.S. Smith. Dordrecht: Kluwer, 1991/1997.
- Stoll S.* The Acquisition of Russian aspect: PhD dissertation / S. Stoll; Berkeley, 2001.
- Tatevosov S.G.* The parameter of actionality / S.G. Tatevosov. *Linguistic Typology* 6, 2002. P. 317-401.
- Vendler Z.* Verbs and Times / Z. Vendler. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca-NewYork, 1957. P. 97-121.

Марьянчик В.А.
Северный (Арктический) федеральный университет
г. Архангельск (Россия)

Marianchik Viktoria
Northern (Arctic) Federal University
Arkhangelsk (Russia)

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗЕ

THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF RCTS IN HIGH SCHOOL

В статье рассматриваются две важные проблемы создания системы профессионально-ориентированного обучения РКИ: нормативно-организационное обеспечение и развитие мотивационной сферы. Названы критерии результативности профессионально-ориентированного обучения: комплексность, целенаправленность, интегрированность и др. В качестве примера локального акта, регламентирующего изучение иностранными обучающимися русского языка в вузе, рассматривается «Регламент осуществления языковой подготовки для иностранных обучающихся по образовательным программам высшего образования» (Северный (Арктический) федеральный университет, 2016). Показано место дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в языковых модулях бакалавриата и магистратуры. Анализируются проблемы реализации содержания Государственных образовательных стандартов РКИ в реальном контексте. Перечислены основные пути развития мотивации иностранного студента в сфере изучения языка, в том числе использование потенциала открытого образовательного пространства.

There are discussed two important issues of creating of the system of professionally-oriented training RFL in the article: a regulatory framework and a motivational sphere. The author listed criteria of the effectiveness of a professionally-oriented education: a complexity, a determination, an integrity, etc. As an example of a regulation of language teaching to foreign students at the University, there are discussed the rules for the implementation of language training for foreign students at the Northern (Arctic) Federal University. The place of the course «Foreign language in the professional sphere» in the language modules of undergraduate and graduate programs is described. The problems of the implementing of the content of the State educational standards of RFL in a real context are examined. The author listed the main ways of a development of a motivation of the foreign students in the field of the language learning, including the using of the potential of an open educational space.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально-ориентированное обучение, нормативная база осуществления языковой подготовки, иностранный язык в профессиональной сфере, мотивация.

Key words: Russian as a foreign language, a professionally-oriented education, a regulatory framework for the implementation of language training, a foreign language in the professional field, a motivation.

Профессиональная компетенция выпускника вуза формируется как результат профессионально-ориентированного обучения. Для обеспечения эффективности (результативности) такого обучения необходимо, чтобы оно соответствовало ряду критериев:

- комплексность (состоит из различных взаимосвязанных компонентов),
- целенаправленность (нацелено на формирование компетенций),
- практикоориентированность (базируется на практике как способе познания мира – исследовательская, рефлексивная и другие виды практик; включает как обязательную форму учебной деятельности производственную практику),
- непрерывность (встраивается в образовательный процесс от нулевого до финального этапа),
- открытость и интегрированность (выходит за рамки образовательной организации, интегрируясь в реальный производственный процесс).

В педагогической науке вопрос о месте иностранного языка в системе профессионально-ориентированного обучения поднимался уже давно – с 50-х гг. XX в. В современных работах предлагаются различные модели профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, см. в [Образцов, Иванова, 2005; Саркисян, 2015] и др.

При создании системы профессионально-ориентированного обучения русский язык как государственный, родной, иностранный / неродной выполняет инструментальную функцию, что определяется коммуникативной и социальной сущностью языка. В то же время язык является не только основным инструментом создания системы, но и её компонентом, поскольку комплексность профессионально-ориентированного обучения предполагает освоение в ряду различных трудовых функций коммуникативных умений и действий, в том числе речевых.

В настоящее время профессиональная ориентированность обучения русскому языку в вузах признается основополагающим подходом к языковому образованию и развитию иностранных студентов. Однако простая констатация необходимости определенного подхода к обучению не решает проблем, возникающих при реализации данного подхода. В рамках этой статьи обозначим две основные проблемы, связанные с профессионально-ориентированным обучением РКИ, – мотивационную и организационную.

Первая проблема, связанная с профессионально-ориентированным обучением РКИ, – организация преподавания языка в рамках образовательной программы и учебного плана. Эта проблема обусловлена несовпадением количества учебных часов, рекомендуемых государственными образовательными стандартами для освоения того или иного уровня РКИ, и объемом реальной учебной нагрузки студентов, который ограничен возможностями учебных планов.

В настоящее время инструктивным документом, регулирующим этот вопрос в РФ, является письмо Заместителя министра Минобрнауки России от 23 января 2015 г. «Об обучении иностранных граждан РКИ». В данном документе констатируется, что согласно

Федеральному закону общая образовательная программа в полном объеме или частично может осваиваться на иностранном (в т.ч. русском как иностранном) языке. В письме перечислены следующие пути для освоения РКИ: обязательная дисциплина по иностранному языку, дисциплины (модули) по выбору обучающихся в вариативной части программы, факультативные и элективные модули, онлайн курсы (дисциплины, модули) в рамках дополнительных профессиональных программ.

Для создания целостной системы обучения РКИ в вузе требуется закрепление рекомендаций, изложенных в письме Минобрнауки России, на уровне локальных нормативных актов и методическое внедрение в практику вузовского преподавания. Рассмотрим в качестве примера опыт Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, в котором действует «Регламент осуществления языковой подготовки для иностранных обучающихся по образовательным программам высшего образования». Данный регламент разработан в соответствии с федеральным законодательством и определяет организацию учебного процесса для иностранных обучающихся по модулю языковой подготовки, включенному во все программы высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Регламент устанавливает основную цель обучения иностранных обучающихся русскому языку – «овладение системой русского языка для коммуникации в условиях русской речевой среды, а также овладение языком специальности, необходимым для получения высшего образования в университете».

Разработанная и действующая в университете система языковой подготовки иностранных студентов ориентируется на Государственные образовательные стандарты РКИ. В регламенте уточняются следующие моменты:

- иностранцы, приступающие к обучению по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, реализуемым на русском языке, должны иметь подготовку, соответствующую первому сертификационному уровню (ТРКИ-I), по программам аспирантуры – второму сертификационному уровню (ТРКИ-II);

- при поступлении на выбранные образовательные программы необходимо пройти входное диагностическое тестирование, подтверждающее владение русским языком не ниже соответствующего сертификационного уровня;

- лицам, не владеющим русским языком на необходимом уровне, предоставляется возможность пройти годичный курс обучения «Русский язык как иностранный» на подготовительном отделении в объеме ТРКИ-I;

- если иностранный обучающийся подтвердил уровень владения РКИ на уровне не ниже необходимого для получения диплома соответствующего уровня и направления,

после поступления на первый курс в рамках языкового модуля он может изучать любой иностранный язык, предложенный университетом;

– иностранные обучающиеся, не подтвердившие уровень, необходимый для получения диплома, изучают русский язык как иностранный в рамках языкового модуля;

– по завершении изучения языкового модуля студентам, изучавшим РКИ, в приложение к диплому вносится отметка по итоговому тестированию (для специалитета, бакалавриата и магистратуры) и отметка всех форм промежуточной аттестации по языковому модулю (для аспирантуры).

Регламент определяет объём языкового модуля. Для уровня бакалавриата/специалитета: базовая часть – дисциплина «Иностранный язык» (10 з.е.); вариативная часть – дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» (5 з.е.); дисциплина по выбору «Деловое общение на русском языке как иностранном» (3 з.е.). Для уровня магистратуры: базовая часть – дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» (6 з.е.). Для уровня аспирантуры: базовая часть – дисциплина «Иностранный язык» (5 з.е.); вариативная часть – дисциплина «Иностранный язык для научного исследования» (3 з.е.). Кроме названных дисциплин, иностранным обучающимся предлагается факультатив «Русский язык как иностранный»: для бакалавриата и специалитета трудоёмкостью 4 з.е., для магистратуры трудоёмкостью 10 з.е. Программа факультатива объединяет компоненты специализированного (профессионального) и общекультурного содержания.

Название дисциплин языкового модуля и их трудоёмкость обеспечивает единство учебных планов для всех обучающихся вуза. В то же время регламент ставит иностранных обучающихся в жесткие рамки при выборе дисциплин, тем самым гарантируя полное освоение модуля РКИ. Однако даже при таком максимальном «вписывании» в учебный план языкового курса для иностранцев количество реальных учебных занятий крайне ограничено. Сравним распределение аудиторной и самостоятельной работы по языковому модулю для бакалавров: 306 и 486 часов соответственно, всего 792. Государственными образовательными стандартами предполагается, что при условии знания языка на I сертификационном уровне для достижения II уровня общего владения русским языком требуется 380 учебных часов, а с учётом профессиональной направленности – дополнительно 340 учебных часов. Таким образом, чтобы выполнить требования Государственных образовательных стандартов, преподаватель должен интенсифицировать свою работу в два раза. Для этого необходимо, во-первых, организовать образовательный процесс таким образом, чтобы 486 часов самостоятельной работы были не номинальными,

а превращались в реальные учебные часы, во-вторых, максимально эффективно выстраивать аудиторные занятия, в-третьих, активно развивать мотивационную сферу.

Поиски ответа на вопрос о путях и способах формирования мотивации начались в психолого-педагогической науке уже давно и успели сложиться в узоры педагогических тенденций и предпочтений. Отметим, что традиционный термин «обучение» отражает, скорее, вертикальный характер отношений между участниками учебного процесса: при этом студент рассматривается как объект действия педагога. Таким образом, сама педагогическая ситуация значительно ослабляет мотивационную сферу. Это касается всех дисциплин, в том числе модуля РКИ. При обучении языку специальности задачи мотивации встают особенно остро, работа с этой сферой обнаруживает специфику.

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» является обязательным компонентом языкового модуля и для бакалавриата, и для магистратуры. С одной стороны, студенты ориентированы на изучение своей будущей профессии. С другой стороны, при обучении русскому языку дело осложняется тем, что необходимость соответствующей речевой компетенции не вполне очевидна: иностранный студент часто планирует строить профессиональную карьеру за пределами России, вне сферы использования русского языка. В такой ситуации резко погашается мотивация освоения языка в профессиональном аспекте. Потребность знания ограничивается учебными задачами – пониманием материала, предлагаемого на русскоязычных лекциях и семинарах.

Прохождение производственной практики не решает проблему: опыт доказывает, что студенты, слабо владеющие языком, не рассматривают практику на предприятии как шанс расширения словарного запаса и формирования речевой компетенции, а скорее, наоборот – в условиях коммуникативного шока стараются преодолеть коммуникативные барьеры, избегая вербального общения или сводя его к минимуму.

Минимально необходимые действия преподавателя РКИ, стремящегося сформировать и повысить мотивацию изучения профессионального языка, должны быть нацелены на решение названной проблемы путем сочетания традиционных приемов и новых технологий обучения языку.

Первым шагом является игровая деятельность на занятиях РКИ, в рамках которой организуются деловые игры профессионального содержания. Хорошо разработаны в методической литературе игровые ситуации для профилей подготовки в профессиональных сферах «человек – человек». Например, традиционные для студентов-медиков: вызов скорой помощи, осмотр пациента на приеме, оказание первой помощи и т.д. В то же время требуется совместная работа специалистов (методистов и практиков) для разработки

системы деловых игр по профилям подготовки в сферах «человек – машина», «человек – наука» и др.

Условием формирования речевой компетенции в профессиональной сфере является использование на занятиях РКИ аутентичных тематических материалов. Так, уже на подготовительном отделении Северного (Арктического) федерального университета для иностранных слушателей вуза разработана система упражнений с использованием аутентичных видеоматериалов и интеллект-карт для обучения специальной терминологии нефтегазовой отрасли (автор учебно-методической разработки – к.ф.н. Е.П. Беляева). В качестве текстовой базы взяты теленовости из ресурсов видеохостинга «Youtube». Жанр теленовостей позволяет не только решить дидактические задачи (развитие навыков восприятия на слух и конспектирования специализированных текстов по технической специальности), но и вызывают у студентов интерес культурологического плана: их внимание привлекают манера диктора, включающая паралингвистические характеристики речи (особенно скорость речи), мимику и жесты, а также отбор фактов для новостей и угол подачи информации. Работа с таким материалом обеспечивает развитие речевой компетенции в нескольких направлениях. Во-первых, идёт подготовка будущих студентов к восприятию учебного материала, поскольку отбор текстов производится на основе анализа учебных планов Института нефти и газа и учитывает лексический контент основных лекционных тем, например, «Процессы и агрегаты нефтегазовых технологий», «Природные условия освоения нефтегазовых месторождений Арктики», «Эксплуатация и ремонт машин и оборудования нефтяных и газовых промыслов» и др. Во-вторых, прослушивание новостей развивает аудитивную компетенцию в социальной сфере. В-третьих, обучающиеся готовятся к профессиональной коммуникации, выполняя различные деятельностно-ориентированные послетекстовые задания: «Найдите на карте упоминавшиеся в тексте географические объекты»; «Подготовьте вопросы для интервью с томским нефтяником» и др.

Признанным тезисом в современной дидактике является то, что «профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения» [Кучерявая, 2012]. Современным механизмом развития профессиональной коммуникации на русском языке является проектная деятельность с учебным условием использования в качестве посредника русского языка. Проекты должны быть разного содержания: проекты в рамках решения учебно-исследовательских задач репродуктивного характера (рефераты, обзоры, доклады и пр.), практически ориентированные проекты (лабораторные, полевые и т.д.), социально значимые проекты.

Важнейшим фактором мотивации для активного участия в русскоязычной профессиональной коммуникации послужит формирование открытого образовательного пространства, в рамках которого возникают вертикальные и горизонтальные профессиональные контакты. Механизмы организации открытого образовательного пространства предполагают три вектора: коллективный (взаимодействие различных социумов, в том числе коллективов различных организаций и учреждений – образовательных, производственных, исследовательских), личностный (формат тьюторства, наставничества), технический / цифровой (профессиональной общении в открытом виртуальном пространстве). Часть заданий по РКИ должна быть нацелена на актуализацию той или иной сферы открытого образовательного пространства. Например, студентам предлагается обсудить какую-то производственную проблему или решить определенный практический вопрос со специалистом (личностный формат), выявить позиции различных специалистов по этим проблемам и вопросам в результате просмотра профессиональных дискуссий (цифровой формат), принять участие в организации мероприятий на производственных площадках – экскурсий, дней открытых дверей, субботниках и пр. (коллективный формат).

Таким образом, преподаватель РКИ способствует развитию мотивации иностранного студента в сфере изучения языка при сочетании принципов отбора учебного материала, применении наиболее эффективных технологий, методов и приемов обучения и оптимальном использовании потенциала открытого образовательного пространства.

Преподавание РКИ становится компонентом системы профессионально-ориентированного обучения при том условии, если в вузе решены две важные проблемы: 1) нормативно-организационное обеспечение, связанное с локальными актами, регламентирующими изучение иностранными обучающимися русского языка в вузе, в том числе как языка специальности, языка для профессиональной деятельности; 2) развитие мотивационной сферы в рамках изучения РКИ для профессиональных целей.

Список литературы:

Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб: Реноме, 2012. С. 336-337.

Об обучении иностранных граждан РКИ / Министерство образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России). Заместитель министра. 23 января 2015 г.

Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

Саркисян И.Р. Модель обучения русскому языку с профессиональной направленностью в аспекте международной коммуникации / И.Р. Саркисян // Символ науки, 2015. № 5. С. 178-182.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГРУЗИНСКОЙ СКАЗКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

FEATURES TRANSLATION GEORGIAN TALES INTO RUSSIAN LANGUAGE

Настоящая работа посвящена проблеме перевода грузинской фольклорной сказки «Цикара» на русский язык. Цель данной работы – перевести грузинскую сказку «Цикара» на русский язык, сделать краткий сопоставительный анализ грузинского и русского сказочного фольклора и найти на основе такого анализа способы устранения трудностей в процессе перевода.

Задачи исследования:

1. Провести структурный анализ грузинских и русских сказок.
2. Выявить специфику перевода грузинской сказки на русский язык
3. Определить лексические способы перевода народной сказки на русский язык.
4. Выявить оптимальные способы перевода грузинской народной сказки на русский язык.
5. Сохранить смысловые и традиционные языковые особенности при переводе сказки с грузинского языка на русский язык.

This work refers to a problem of the translation of the Georgian Folklore fairy tale "Tsikara" into Russian. The purpose of this work is to translate the Georgian fairy tale "Tsikara" into Russian, to make the short comparative analysis of the Georgian and Russian fantastic folklore and on the basis of this analysis to find ways to overcome the difficulties in the translation process.

Objectives of research:

1. Make the structural analysis of the Georgian and Russian fairy tales.
2. Reveal specifics of the translation of the Georgian fairy tale into Russian.
3. Define lexical ways of the translation of the national fairy tale into Russian.
4. Identify the best ways to translate Georgian folk tales in Russian language.
5. Save the traditional meaning and linguistic characteristics in the translation of Tales from Georgian language into Russian language.

Ключевые слова: перевод, сказка, структурный, анализ, фольклор, национальные, сопоставительный, специфика.

Key words: translation, fairy tale, structural analysis, folklore, national, comparative, specificity.

Объектом данного исследования является грузинская сказка «Цикара». Предметом исследования являются общие и специфические трудности перевода. Материалом исследования послужили оригинальные тексты грузинских и русских фольклорных сказок. А конкретно, сказка «Цикара».

Для решения поставленных задач в работе применяется комплексная методика лингвистического анализа, включающая описательный метод, метод контекстуального и сопоставительного анализа, метод статистического анализа.

Значимость работы заключается в том, что её выводы и рекомендации могут быть использованы в практической деятельности студентов-переводчиков.

Сказки – один из основных видов устного народного поэтического творчества. Обязательные элементы сказок – поэтический вымысел и фантастичность. Это особенно ярко проявляется в волшебных сказках фантастическими образами: скатертью-самобранкой, ковром-самолётом, сапогами-скороходами, шапкой-невидимкой, и т.д. Пропаганда доброты, правды и справедливости постоянно присутствует в сказках.

Сказки носят интернациональное начало, но отличаются своими национальными особенностями. В фольклоре разных стран возникают похожие сказочные сюжеты, но они и различаются, так как отражают национальные особенности разных народов.

Русские сказки делятся на следующие виды: о животных, волшебные и бытовые. Основным признаком сказки является сюжет, в которой противопоставляются действительность и мечта. Сказочные персонажи контрастно противоположны. Они служат или добру, или злу. Но в сказке всегда побеждает добро.

Термин «сказка» имеет интересное происхождение. Для обозначения жанра сказки в Древней Руси употреблялось слово – «баснь», «байка», от глагола «баять», а сказочников называли «бахарями». Более ранние сведения о русских сказках относятся к XII веку. В это время появляется противоречивое отношение к сказке. Одни считают, что сказка – потеха и любимое развлечение, а другие преследуют её, как нечто бесовское, расшатывающее устои древнерусской жизни.

Известно, что царь Иван IV (Грозный) не мог заснуть без рассказов бахаря (сказочника). Три слепых старца обычно ожидали его в опочивальне и посменно рассказывали ему небылицы и сказки. Россияне в XVII веке во время пиров забавлялись слушаньем сказок. Об этом упоминают Иностранные путешественники. Русские сказки характеризуются определёнными особенностями.

Сказки (особенно волшебные) начинаются с присказок. Подготовить слушателя к восприятию сказки – назначение присказки: «Было это на море, на океане», – начинает сказочник. Присказкой также может заканчиваться сказка: «Сказка вся, боле сказать нельзя. Кто слушал, тому куна, белка, да красная девка, да конь вороной с золотой уздой!». Зачин тоже является традиционным элементом русской сказки. Зачин – это начало сказочного повествования. Это – чёткая грань между сказочным повествованием и нашей обыденной речью. Со слов: «жили-были...», «жил-был...» начинается самый распространённый зачин. Развёрнутые зачины имеют волшебные сказки: «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь...»

Конечно, русские сказки имеют и своеобразные концовки. В концовках подытоживается всё сказочное действие. «И теперь живёт, хлеб жуёт», «Живут, поживают и добра наживают». Иногда встречаем концовку в форме поговорки. Например: «Так часто бывает: от хвоста и голова пропадает». Часто встречаются в русских сказках и так называемые постоянные формулы. Эти традиционные выражения переходят из сказки в сказку, передавая устоявшиеся представления о сказочной красоте, времени, пейзаже и т.д. В русских сказках о быстром росте героя говорят: «Растёт не по дням, а по часам»; силу героя раскрывает формула: «Направо махнёт – улица, налево – переулочек». Красота передаётся формулой: «Ни в сказке сказать, ни пером описать». Во многих сказках можно обнаружить стихотворные части. Например: «в некотором царстве, в некотором государстве, на ровном месте, как на бороне, вёрст за триста в стороне, Именно в том, в котором мы живём, жил-был царь...»

В сказках между двумя или несколькими персонажами используется диалог. Язык русских сказок очень богат. В сказках собственные имена имеют животные: «медведь – Михайло Иванович». Иногда в сказках встречаются песни, в которых выражается горе и радость героев. В русских сказках много эпитетов, гипербол, преувеличений, сравнений. Например, эпитеты: «лук тугой, конь добрый, леса дремучие, ворон чёрный, постель пуховая» и т.д.

Любимый герой русских сказок – добрый Иван-дурачок, бесстрашный Иван-крестьянский сын, благородный Иван-царевич. В русских волшебных сказках особое место отведено женщинам. Они красивые, умные и добрые. Это Елена Прекрасная, Василиса Премудрая, Марья Моревна или Синеглазка. В русских сказках Воплощением зла выступают Баба Яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч.

Определения, повторяющиеся во многих фольклорных произведениях, характерны для русской сказки: «красная девица; серый волк; добрый молодец, добрый конь; или сочетания слов: идти куда глаза глядят, ни в сказке сказать, ни пером описать, пир на весь мир, буйну голову повесил, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается, долго ли, коротко ли...» Особая напевность создаётся тем, что в русских сказках определение ставится после определяемого слова: красавица писаная, солнце красное, сыновья мои милые. Для русских сказок также характерны краткие формы прилагательных: «буйну голову повесил, красно солнышко, и глаголов: подь – вместо пойдя, хватъ – вместо схватил».

Имена существительные и имена прилагательные в сказках употребляются с разными суффиксами, что придаёт изложению эмоциональность напевность и плавность: «мал-еньк-ий, брат-ец, петуш-ок, солн-ышк-о». Определённую экспрессию создают различные усилительные частицы: «то, вот, что за, ка. Вот чудо-то! Пойду-ка я направо. Что за чудо!»

Грузинские сказки возникли очень давно. Сначала их передавали устно, и поэтому, они не дошли до нас в своей первоначальной форме. Самая старая сказка, написанная от руки,

принадлежит XVII в. В грузинских народных сказках часто одушевляются животные, растения и природа, Они всегда готовы помочь человеку, попавшему в беду. В грузинских сказках часто повторяются фразы в начале и в конце сказки. В грузинских сказках часто встречается сравнение женщин с солнцем. Так же часто употребляется слово «раши» в значении коня. Это сказочный персонаж, который обладает умением говорить и летать. Почти во всех сказках фигурируют персонажи злые и добрые. Злые: мачеха, ведьма, колдунья, деви, мать деви, старшие сыновья царя, царь. Добрые: младший сын царя, красавица, царь. Персонажи, которые борются со злом: Чинчрака, Нацаркекия, Саламура, Цикара и т.д.

Переводить народные сказки – довольно сложно. Переводчику приходится выбрать конкретный стиль в целевом языке. Решение принимается переводчиком в ходе восприятия оригинала. Это естественный и, к счастью, очень интересный процесс.

Нужно отметить, что определённое внимание заслуживает перевод «говорящих» имён сказочных персонажей.

Например, Синдерелла русскоязычным читателям известна как Золушка. Хотя, при переводе некоторых сказок наблюдается противоположная тенденция: и Чиполино так и не превратился в Луковку, а Пиноккио – в Сосновку.

После перевода мы сделали анализ использованных переводческих трансформаций в сказке «Цикара». Общеизвестно, что существует огромное множество способов классификации переводческих трансформаций. Одна из классификаций переводческих видов выделяет следующие трансформации: перестановки, замены, добавления и опущения.

Следует подчеркнуть, что такое деление является в значительной мере приблизительным и условным. Эти четыре типа элементарных трансформаций встречаются редко «в чистом виде». Чаще они сочетаются друг с другом и принимают характер сложных, комплексных трансформаций.

Во время перевода мы часто использовали перестановку и изменяли расположение языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Причём, элементами, могущими подвергаться перестановке, являлись и слова, и словосочетания, и части сложного предложения и самостоятельные предложения. Использование перестановки имело место почти во всех предложениях. Например, «бежит Цикара вместе с маленьким другом. За ними – кабан, с заточенными клыками».

В процессе перевода мы также использовали замену – этого наиболее распространённого и многообразного вида переводческих трансформаций. Замене подвергались формы слов, части речи, члены предложения. При замене членов предложения слова и группы слов в тексте перевода употреблялись иногда в иных синтаксических

функциях, чем их соответствия в тексте подлинника; другими словами, происходила перестройка синтаксической схемы построения предложения.

Например, «искал повсюду, но не нашёл». «Цикара посадил мальчика к себе на спину и помчался». «Слезы ручейком текут. Но кабану не страшны огромные волны и плывёт». «Далеко кто-то бежит или летит как муха. Бежит Цикара, как будто, на крыльях несёт мальчика».

Во время перевода возникла необходимость использования добавлений в тексте перевода. Это вызвано тем, что в языке оригинала наблюдается формальная невыраженность семантических компонентов словосочетания. Например, «Появилось большое море». «Дал две дудочки: одну – для горестной песни, вторую – для радостной». «Достала шило и воткнула в козу». «Мальчик не догадался, что старушка обманывала его». «Заиграл и заставил всех плакать». При переводе слова, являющиеся семантически избыточными, подвергались опущению. Это значения, которые могли быть извлечены из текста. Например, «Отчего ты плачешь, мой друг»? «У тебя глаза опухли». «Била и колотила пасынка». «Цикара сказал мальчику: – Посмотри, бежит или нет?». « В это время пролетела ворона». «Царь сразу же позвал своих визирей».

Мы использовали определённые способы передачи грузинских фольклорных сказочных имён собственных на русский язык. Мы полагаем, что имена собственные – неперебиваемые единицы, т.к. в любом фантастическом произведении есть имена как вымышленные, так и реальные. Мы использовали метод транскрипции и транслитерации, который предлагает введение в текст перевода собственных имён при помощи графических средств языка перевода. Например, «Цикара».

Были определённые трудности в переводе эпитетов. У человека, знакомого с народной культурой, эпитеты вызывают определённые представления и ассоциации, заостряют внимание на тех или иных, событиях, явлениях. Проведённый нами сопоставительный анализ эпитетов в грузинской сказке и его русском переводе позволил определить те из них, которые являются эквивалентными и, следовательно, взаимозаменяемыми в двух традициях. Например, «завистливый пастух», «густой лес», «высочайшая скала».

Выводы

1. Сказка – средство коммуникации между представителями разных народов. Она даёт возможность людям разных наций лучше понять друг друга. Поэтому, перевод сказок имеет огромное значение.

2. Для успешного выполнения коммуникативного задания, переводчику необходимо знать какие способы лучше использовать для достижения адекватности при переводе определённого типа текста.

3. Одно из важнейших задач перевода грузинской сказки на русский язык – сохранение неповторимой мелодики, образности, поэтичности языка.

4. В переводе были использованы трансформации (перестановки, замены, опущения, добавления) в комбинированном использовании.

5. Основная задача переводчика – умело произвести различные переводческие трансформации для достижения максимальной адекватности.

6. В переводе сказок очень важно, чтобы текст перевода как можно точнее передавал всю информацию, заключённую в тексте оригинала при соблюдении соответствующих норм переводящего языка.

Список литературы:

Верещагин, Е.М. Дом бытия языка / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, М., 2000.

Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М.: Сов. писатель, 1980, 256 с.

Корниенко Е.Р. Национально-культурная специфика понимания текста русской сказки / Русский язык за рубежом. №3, апрель 2005.

Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Репринтное издание. М.: АСТ, 2000.

Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для институтов и факультетов иностр. языков. Учебное пособие, 5-е изд., СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.:ООО "Издательский дом "Филология три", 2002, 416 с.

Мишкuroв Э.Н.
МГУ имени М.В. Ломоносова,
г. Москва (Россия)

Mishkurov Eduard
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

«АКМЕ» ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧИКА В ЗЕРКАЛЕ СИНКРЕТИЧЕСКОГО ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР

“AKME” OF PROFESSIONAL TRANSLATOR PERSONALITY IN THE MIRROR OF SYNCRETIC POLYLOGUE OF CULTURES

*Переводчик – посол от нации к нации; благодаря ему
взаимное уважение и восхищение порождаются там,
где царили бы равнодушие или даже вражда...*

А. Шлегель

В статье изучается проблема формирования высокопрофессиональных переводчиков как интерпретаторов и посредников в межкультурной коммуникации в зеркале синкретического полилога культур народов-носителей ярких, самобытных обычаев и нравов, идеологием и культурем. Полемическая заострённость исследования обусловлена разногласиями в толковании вопросов текстопорождения и текстовосприятия, функционально-ролевых игр членов триады «автор – переводчик – читатель», способов и приёмов перевода разножанровых текстов различной культурологической трудности. Путём критического обзора работ ведущих отечественных и зарубежных учёных (М.М. Бахтин, Н.К. Гарбовский, Вяч. Вс. Иванов, Н.И. Конрад, Л.Л. Нелюбин, Л.А. Манерко, Т.А. Янссен-Фесенко, Р. Барт и др.), выделен круг основных проблем по отражению инокультурных аспектов в переводе. Уточняются базовые компетенции, необходимые для формирования переводчика высшей квалификации.

The paper deals with studying the problem of the formation of higher professional translators and their role as interpreter and mediators, intercultural communication in the mirror of syncretic polylogue of cultures of different peoples-native speakers with their customs and traditions, ideologemes and culturemes. Polemic bitterness of this investigation depends on discordance different opinions on interpretation the textotranslation and textview in foreign languages and functional roles in languages-games among the triad «author-translator-reader», and translation means of the different text genres with various culturological difficulties. By means of critical observe of the works of the leader Russian and foreign scholars (M. Bachtin, N. Conrad, T. Fesenko, N. Garbovskiy, Vach. Vs. Ivanov, L. Manerko, L. Nelubin, R. Barthes and et al.) we have sorted out main problems on reflection the inocultural aspects and defined basic necessary competences for preparation a higher qualification translators.

Ключевые слова: профессиональный переводчик; переводческие компетенции; полилог культур; текстопорождение и текстовосприятие; триада «автор-переводчик-читатель»; переводимость, непереводимость.

Key words: professional translator; translator competences; polylogue of cultures; triad «author-translator-reader»; translability, untranslability.

1. Что же такое «профессиональный переводчик» как «акме» билингва-интерпретатора и посредника в межкультурной коммуникации в рамках функционально-игровой триады «автор – переводчик – читатель (реципиент)»? Чем он отличается от простого читателя или переводчика-любителя? Поищем варианты ответов у авторитетных отечественных и зарубежных специалистов, оставляя за собой право на собственное видение проблемы.

Н.К. Гарбовский в контексте поставленных вопросов придерживается следующего мнения: «Переводчик и читатель суть категории разные. То, что является удовольствием для одного, становится тяжким и раздражающим трудом для другого. Переводчик не может только руководствоваться «простым» впечатлением от текста. Его прочтение – это глубочайший лингвистический, исторический, эстетический, философский и какой хотите иной анализ текста. Переводческое прочтение оригинала – это истинная герменевтическая деятельность. «Удовольствие от текста» переводчик может получить только тогда, когда он полностью «расшифровал» текст, понял все заложенные в нем смыслы или хотя бы приблизился к такому пониманию. И только после этого начинается второй, не менее тяжкий, этап переводческого труда – этап реконструкции текста на языке перевода иными средствами выражения» [Гарбовский, 2004, с. 52-53]. В журнале «MeTA» учёный в соавторстве с О.И. Костиковой уточняет свою интерпретацию следующим образом: «The public opinion often believed that a translator was a “traitor” and repeated the centuries-old Italian pun traduttore-traditore <...> Translators’ behaviour based on choice is one of the manifestations of their social role. Therefore, to understand the translator’s behaviour, it is important to analyze the translator’s social role and public expectations determined by the understanding of this role <...> Therefore, a translator was considered not as an element or a component of the social system, but as a free individual, limited in his actions by asymmetric linguistic factors only <...> The translator’s social function has been determined historically, it consists in serving as a “bridge” that provides intercultural and interlanguage communication and, more precisely, in providing understanding when different languages and cultures are brought into contact. [Garbovskiy, Kostikova, 2012, p. 59-60].

И наконец, в вышедшей в юбилейном для Н.К. Гарбовского году книге «О переводе» автор справедливо утверждает, что, говоря о способности (компетенции) переводчика постигать «иное» в чужой культуре, нужно иметь в виду, что «довольно часто переводчик сталкивается с этнографическими загадками иной культуры. Он должен их разгадать и растолковать на своём языке <...> «Иное» для переводчика – это иное сознание, сознание автора, породившего систему смыслов речевого произведения, подлежащего переводу». Трудности в этой «операции» заключается в том, что переводчик является носителем иной

культуры, представителем иной исторической эпохи, иного этноса, что, конечно, затрудняет понимание. На пути переводчика возникают этнографические и исторические преграды. На преодоление возникающих трудностей «направлена вся подготовка переводчика как *культурной личности (курсив наш. – Э.М.)*». С другой стороны, ему следует научиться расшифровывать «авторское понимание описываемых вещей» [Гарбовский, 2016, с. 489-490].

2. Известный советский/российский философ, культуролог и историк культуры В.С. Библер (1918-2000) прозорливо отмечал: «В XX веке типологически различные «культуры» (целостные кристаллы произведений искусства, религии, нравственности...) втягиваются в единое временное и духовное «пространство», странно и мучительно сопрягаются друг с другом, почти по-боровски «дополняют», то есть исключают и предполагают друг друга.

Культуры Европы, Азии и Америки «толпятся» в одном и том же сознании; их никак не удаётся расположить по «восходящей» линии («выше – ниже, лучше – хуже»). Одновременность различных культур бьёт в глаза и умы, оказывается реальным феноменом повседневного бытия современного человека. Вместе с тем сейчас как-то странно совмещаются исторические, этнографические, археологические, искусствоведческие, семиотические формы понимания и определения того, «что есть культура». Но сие означает, что и в этом плане в одном логическом «месте» совмещаются понимание культуры как средоточия духовной деятельности человека и как некоего среза целостной и, может быть, в первую голову материальной, вещной его деятельности.» [Библер, 1997, с. 221-223].

Посмотрим, как практически решали проблему **полилога культур** наши предшественники, в частности, знаменитая когорта советских академиков-переводчиков на примере одного из них – академика Н.И. Конрада (1891-1970) – выдающегося востоковеда-япониста и синоведа, в круг научных интересов которого входили история, лингвистика, литературоведение и другие гуманитарные дисциплины. Известно, что, как все учёные данной исторической формации, Конрад лично осуществлял перевод нужных ему трудов, а также работ восточных литераторов и учёных, представлявших значительный интерес для советской и мировой науки и культуры. В частности, всеобщее мировое признание получил его перевод таких важных исторических памятников, как древнекитайские военные трактаты Сунь-цзы и У-цзы (VI-IV вв. до н.э.): «Сунь-цзы. Трактат о военном искусстве. Перевод и исследование Н.И. Конрада (М.-Л., 1950, 404 с.)», а также «У-цзы. Трактат о военном искусстве. Переводы и комментарии Н.И. Конрада» (М., 1958, 131с.). Известно, что ими зачитывались все видные европейские полководцы XVIII-XX вв.

Н.И. Конрад придавал большое значение проблемам *соизмеримости и взаимодействия культур различных народов*, доказывая свою теорию, в частности, многочисленными примерами из переводимых им на русский язык произведений японских и китайских авторов, живших и творивших в различные исторические эпохи: «Строгий исторический анализ отдельных кругов культуры, – писал он, – может привести к установлению знака относительного равенства между двумя какими-нибудь явлениями каждого круга» [Конрад, 1977, с. 588].

Большое значение в формировании культуры Конрад уделял языку, особо выделяя в нем когнитивно-познавательную коммуникативную функции. Трудности в межкультурном диалоге учёный усматривал в различии семантики разных культур. Это собственно, по его мнению, – «различия в составе и языке понятий, образов и символов, различия в содержании их, различия в условиях и возможностях их соединений». Для общения людей, подчёркивал учёный, необходимо понимание того, что говорит другой. Такое понимание строится на основе одинакового или, по крайней мере, близкого интеллектуального уровня, в конечном счёте – “уровня культуры и просвещения”. В качестве примера учёный приводил следующий историко-культурный факт: понимание китайской средневековой культуры корейцами и японцами объясняется не знанием китайского языка, а тем, что способ их мышления был во много аналогичен китайскому. Точно также и взаимоотношение западноевропейских народов Эпохи Ренессанса существовало лишь благодаря единству их семантической системы.

Интересен вывод Конрада о «неуклонном семантическом сближении языков различных культур». В настоящее время, пишет учёный, “ведущая часть” человечества обладает общим языком, т.е. одинаковой семантической системой при различных формах её проявления, а сближение семантической базы человечества, наряду с наблюдаемым единством других социокультурных процессов, говорит о “поступательном движении исторического процесса” [см.: Шабига, 1994].

Высоко оценивая творчество Н.И. Конрада с философско-культурологической точки зрения, Е.Н. Шульга констатирует: «Огромный практический опыт переводческой деятельности позволил ему выработать свой метод, в отдельных моментах напоминающих некоторые приёмы, которые имеют в виду западные герменевтики <...> Следуя методам Конрада при интерпретации произведения, переводчику-интерпретатору следует иметь в виду и личность автора оригинала, тем более если автор был человек, впитавший в себя прошлое своего народа, а значит был «носителем» культуры. Обязанность интерпретатора заключается так же в том, чтобы оживить традиции и донести их до читателя в форме,

созвучной нашему времени, не допуская, однако, при этом никакой нарочитой модернизации» [Шульга, 1985, с. 158].

Наконец мы не можем не упомянуть глубокий переводческо-методологический и историко-культурологический анализ творчества Н.И. Конрада, проведённый выдающимся отечественным компаративистом-полиглотом, семиотиком и литературоведом Вяч. Вс. Ивановым в его статье «Н.И. Конрад как интерпретатор текста». Он, в частности, делает важный вывод о творческом подходе Н.И. Конрада: «По статьям и книгам Н.И. Конрада о японской и китайской литературе можно видеть, что для него понимание переводимого исследуемого им художественного сочинения было неотделимо от контекста исторической и культурной среды» [Иванов, 1979, с. 1].

Нам кажется, что академики-востоковеды России, принадлежащие, как пишет Вяч. Вс. Иванов, «к младшему поколению той плеяды востоковедов, которые сделали русскую ориенталистику первых десятилетий нашего века известной далеко за пределами России, оказали очень большое влияние на других востоковедов в понимании культуры, искусства и литературы Китая и Японии, а также к воспитанию любви у европейцев к народам этих стран. Они также занимают видные позиции среди выдающихся мировых учёных-переводоведов и практиков перевода художественной литературы и особенно восточной поэзии. Мы снова цитируем академика Иванова, который писал, что для Н.И. Конрада «перевод <...> был выражением понимания текста». Конрад различал три возможных вида поэтических переводов: «первый заключается в том, чтобы воспринять общечеловеческую поэтическую наполняемость стихотворения и затем, совершив обратный ход выразить результат своего интуитивного познания в оболочке своего национального поэтического языка. Результат при этом должен получиться, с точки зрения такого похода, совершенно бесспорный, так как за переводчиком числятся данные непосредственного опыта, очевидные сами по себе и не требующие ещё каких-то дополнительных подтверждений». Далее Иванов очень тонко характеризует Н.И. Конрада и как переводчика, и как критика перевода: «второй путь заключается в безусловном следовании тем принципам, которые возведены, между прочим, и Н.С. Гумилевым. Он состоит в том, что переводчик не имеет ни малейшего права отступать в чем бы то ни было от оригинала <...> Со сходной позицией... Н.И. Конрад разбирает прозаические переводы Ляо Чжяя (Пу Сун-лина), выполненные [академиком-китаистом] В.М. Алексеевым. Эта его рецензия замечательна тем, что в ней сперва он даёт характеристику китайского стиля Ляо Чжяя, а затем сопоставляет его со стилем Алексеева видя в нем “наиболее подготовленного русского интерпретатора” Ляо Чжяя – Конрад особенно ставит в заслугу Алексееву отсутствие цветистости, добавленной при переводе на европейский язык (немецкий) в слог Ляо Чжяя

даже таким писателем, как Мартин Бубер». И наконец – третий из путей перевода, намеченных на примере переводов из китайских поэтов вытекающий из следующих посылов: «Если признать раз навсегда абсолютную невозможность адекватного перевода – в силу общей невозможности адекватно повторить какое-нибудь явление, – остаётся устанавливать одни такие эквиваленты и пользоваться ими в качестве наиболее доступного для проникновения в чужие явления средства. Разумеется, решающую роль на этом пути играет опять-таки момент интуитивный, то непосредственное ощущение эпохи и её продукта, которое переживается при соприкосновении с ними тем или иным способом. Здесь на лицо опять такая же непосредственная данность понимания, однако – при всём этом – тут возможно привлечение и объективного научного материала – данных историй; сначала как точек отправления, затем и как критериев проверки». Своей переводческой деятельностью Конрад показал конкретно, как устанавливается *синхронизм между эпохой написания текста и эпохой, в которую живёт переводчик* [там же, с. 8-9].

Вяч. Вс. Иванов, глубоко изучавший творческий путь академика Н.И. Конрада, заключает данную работу следующей обобщающей формулировкой: «Восточная филология как наука о текстах, чтение текста и его перевод как понимание текста, трансляция текстов между культурами и типология по сути своей эквивалентных (“синхронизируемых”), хотя бы и предельно удалённых друг от друга, текстов предстают как разные стороны одной проблемы интерпретации текста, завещанной Н.И. Конрадом будущему поколению филологов» [Иванов, 1979, с.12].

3. Известно, что в переводческой деятельности её апофеозом является *текстовосприятие и текстотолкование*.

Современный переводчик “профи” обязан обладать широким философским кругозором в решении общенаучных и специальных переводческих проблем. В соответствии с высказанным выше постулатом рассмотрим в качестве примера проблему текста и его переводческой интерпретации, а также феноменологическо-герменевтические аспекты функционально-игровых ролей членов триады «автор-переводчик-читатель».

Известно, что в классической философии текст трактуется, как «наделённый автохтонной семантикой, гарантированной внетекстовым референтом». В таком случае текст подлежит пониманию, предполагающему герменевтическую процедуру выявления его значения и смысла.

Но вот Ролану Барту (1915-1980) не понравился, по его выражению позитивистский, классический, «университетско-литературоведческий подход» к интерпретации текста и поиску его смысла в связи с «биографической *тайной* автора». Он считает, что интерпретация текста в качестве произведения созданного Автором и возведение его к

Автору как к его причине закрывает саму возможность плюрального истолкования «текстовой семантики». По Барту, «присвоить тексту Автора – это значит, как бы застопорить текст, наделить его окончательным значением», ибо «если автор найден, значит текст *объяснён*, критик (*читай «переводчик»*. – Э.М.) одержал победу» [см.: Новейший философский словарь..., 2007, с. 23-24]. Далее Барт вводит в философский оборот такие метафорические понятия, как-то: “Текст-Удовольствие”, “Текст-Наслаждение” и “Эротика текста”, концептуальная нагрузка которых интересна переводоведу идеями толкования текста, как «вместилищу множества смыслов», а потому не поддающемуся однозначной исчерпывающей интерпретации.

Переводчик несомненно не должен слепо следовать максимам Барта: он решает самостоятельно, насколько ему полезна или бесполезна бартовская “смерть автора” для предпереводческого анализа оригинала и должен ли он быть то ли «стеклом прозрачным», то ли «зеркалом чистым» в интерпретации смыслов ИТ.

Любопытен также следующий бартовский пассаж в «Эротике текста» и «Тексте-Наслаждении», отражающий антропоцентрический поворот в гуманитарных науках, в том числе в языкознании и переводоведении. Речь идёт о восприятии читателем авторских текстов. По его словам, «текст... это образ, анаграмма человеческого тела <...> Удовольствие от текста несводимо к его грамматическому функционированию». Касаясь проблемы «НОН-финальной вариативности означивания, семиотической неисчерпаемости текста <...> мы вступили в ту область, которую можно назвать Эросом, Камасутрой языка». Очевидно, что «этот Эрос языка» не должен быть утерян в ПТ, а «читатель последнего должен наслаждаться от сопричастности к постижению смыслов прочитанного», ибо перевод ничего не стоит, если, по Барту, «текст... не даёт мне доказательство того, что он меня желает». Иначе говоря, «смысл, будучи воплощённым вожделением, возникает как бы по ту сторону языкового кода». Не здесь ли, задаёмся мы вопросом, кроется истинная разгадка проблемы о равноценном воздействии (хотя бы и разноплановом) оригинала как на своего читателя, так и на читателя ПТ, воспринимающего его в «Камасутре иного языка?» [см. там же, с. 785-786].

Известно, что современная текстология опирается на мощный междисциплинарный фундамент, созданный представителями самых разных наук. Владение её теорией и методологией позволяет специалисту-переводчику чётко определить свой профессиональный выбор в нынешних научных направлениях.

У. Эко полагал, что «предлагаемые читателю возможности прочтения текста остаются лишь возможностями, актуализация которых зависит от текстовой компетенции конкретного реципиента, текстуальный порядок не может элиминировать свободу

прочтения <...> Текст может предвосхищать реакцию читателя, но при этом рассчитывает на творческое отношение со стороны последнего, от уровня его интеллекта, степени владения языком и его культурного кругозора. От этого зависит судьба произведения... Свобода интерпретации не ограничивается жёсткой структурой текста, но, напротив, оказывается им самым организованной и предусмотренной...». В этом смысле открытое произведение «должно обладать законченной и закрытой формой: «свободная игра» двусмысленности всегда обусловлена правилом двусмысленности». Понятие текстуальной стратегии с одной стороны предполагает активное участие читателя в интерпретации произведения, а с другой позволяет зафиксировать наличие упорядоченной структуры и определённые права в интерпретируемом тексте» [Усманова, 2007, с. 649-650].

Учёт этих факторов даёт ясное представление о некорректности одного из постулатов **лингвистической теории перевода** о том, что согласно утверждению, Л. Нелюбина, все зависит исключительно от компетенции переводчика, его зрелости/незрелости как специалиста. В одной из последних работ «Введение в технику перевода» Л.Л. Нелюбин без обиняков констатирует: «Все ошибки в переводе возникают из-за незнания родного языка». Верхом совершенства он считает перевод С. Маршака детского стихотворения «Шалтай-Болтай», ср.:

Humpty-Dumpty sat on the	Шалтай-Болтай сидел на
wall,	стене,
Humpty-Dumpty had a great	Шалтай-Болтай свалился во
fall,	сне.
All the King's horses, all the	И вся королевская конница,
King's men	и вся королевская рать
Cannot put Humpty-Dumpty	Не могут Шалтая, не могут
together again.	Болтая, Шалтая-Болтая собрать.

Соответственно общий теоретический вывод гласит: «Такой перевод подтверждает, что непереводимости всё же не существует, но только есть талант и умение (sic!)» [Нелюбин, 2013, с. 23-24], т.е., если переводчик хороший, то нет непереводимости, если переводчик плохой, то есть непереводимость.

Это утверждение не имеет ничего общего с истинной картиной компетентности профессионального переводчика. Строить «компетентностную модель» последнего следует на ином исходном постулате – «презумпции идеального, верного переводчика (fidus interpres)», памятуя при этом максимуму Гёте: «При переводе следует добираться до непереводимого, только тогда можно по-настоящему познать чужой народ, чужой язык».

Убедившись лишний раз, что «текст (в отличии от языка как системы средств) никогда не может быть переведён до конца, ибо нет потенциально единого текста текстов. Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развиваются *на рубеже двух сознаний, двух субъектов*» [Бахтин, 1986, с. 300-301].

4. Важным аспектом подготовки специалистов по проблемам межкультурной коммуникации и, от себя добавим, межъязыкового посредничества, следует считать, по мнению Т. Лариной, «developing pragmatic and discourse competence necessary for intercultural communication». Заслуживает внимания в теоретико-методологическом и прагматическом плане предлагаемая ею «модель контрастивного анализа британского и русского коммуникативного стилей» для системной презентации «этнокультурных характеристик британского и русского коммуникативного поведения» [Larina, 2015, p. 195, 212], что, несомненно, архиважно для компетентностной подготовки профессиональных переводчиков в данной рабочей паре языков.

Защищённые в последние десять-пятнадцать лет в России докторские диссертации, в которых авторы позиционируют себя в качестве разработчиков очередной важной, но все-таки частной модели перевода, несомненно, в конечном итоге способствуют развитию современной инновационной общей теории перевода.

Однако большинство из них требует, как правило, идентификации своей значимости, роли и места, по нашей терминологии, в «большой, синергетико-герменевтической парадигме перевода (СГПП)», где они могут заполнить одну из системообразующих ниш в теоретико-методологическом каркасе СГПП.

К примеру, Т.А. Янссен-Фесенко – автор яркой докторской диссертации на тему «Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования (1999)» в одной из своих статей, толкуя перевод как «вербальную работу сознания», впадает в раздумье: «бесспорным... является положение о посреднической роли перевода в полилоге культур, реальных ментальных миров, хотя отдельные утверждения о взаимоотношении культуры, сознания и перевода в концепциях отдельных исследователей вызывает множество вопросов...». Оставим в стороне разбор сомнительных, по её мнению, мест в анализируемых работах и процитируем её собственное мнение по искомой проблематике: «Насколько оправдан в контексте вышеприведённых исторических иллюстраций знак равенства в утверждении «Культура есть перевод, и перевод есть культура?» В подобных случаях речь идёт, как известно, не о «переводе культур», а о культурных трансферах (то есть о переносе отдельных инокультурных элементов в другую культурную среду).

Переводчик же имеет дело с вербальными инокультурными объектами (текстами, высказываниями), и важным для него является не столько различие вербальных знаков и

систем (что, в принципе, лежит на поверхности), но различие в концептуальных системах автора ИТ и самого переводчика, ибо как порождающим, так и перекодирующим «механизмом» выступает мозг человека, и структуры сознания играют в процессе перевода определяющую роль» [Янссен-Фесенко, 2013, с. 2].

И далее автор высказывает очень опасные для профессионального переводчика противоречивые суждения, что, с одной стороны, «воспринимаемый переводчиком исходный текст никогда не будет наполнен для него тем смыслом, который вкладывал в него автор, поскольку каждая культура имеет в своей основе собственную систему социальных стереотипов, образов и когнитивных схем, а за каждым вербальным знаком стоит фрагмент образа мира данной конкретной ситуации», а с другой, что декларируемое определение перевода «как вербальной проекции этноментального опыта одной лингвокультурной общности через интеграцию ментальных пространств переводчика как представителя другой лингвокультурной общности. Перевод, как правило, репрезентирует содержание ментального мира автора ИТ по «алгоритму» своей культуры, к которой он относится (и языковой, в том числе)». Как выход из патовой ситуации Т.А. Фесенко видит в том, что «индивидуальные ментальные пространства имеют какие-то «общие зоны», и перевод будет тем успешнее и результативнее, чем шире «зоны» пересечения индивидуальных ментальных пространств автора ИТ и его переводчиков. Именно совмещённое ментальное пространство обуславливает вербальную репрезентацию средствами ПЯ психосемиотических особенностей автора ИТ» [Янссен-Фесенко, 2013, с. 6-7, 8-9].

Несколько идеализируя гипотетическую модель перевода Т.А. Фесенко, Л.А Манерко следующим образом «расшифровывает» возникшую парадоксальную ситуацию и «нейтрализует» её противоречивость следующей ремаркой: «[Фреймовая] модель, предложенная В.И. Хайрулиным дополняет модель Т.А. Фесенко. Эта модель учитывает влияние культурных факторов при переводе <...>. При передаче культурных факторов в переводе тексте фреймовые термины либо заполняются теми же элементами, что и в исходном тексте либо элементами той культуры, к которой принадлежит реципиент перевода (пользователь) <...>. Ментальное пространство оригинального текста и затем текста перевода строится в соответствии с фреймовым конструированием концептов на основе семантики элементов из отрывков исходного и переведённого текстов» [Манерко, 2016, с. 309-310].

5. В условиях все возрастающей межгосударственной, социально-политической, производственно-экономической, военно-стратегической, научно-исследовательской (в том числе философско-герменевтической), этнопсихокulturологической и

лингвообразовательной роли и значимости высококачественной переводческой деятельности проблема подготовки профессиональных переводческих кадров вышла в настоящее время на очень высокий как внутригосударственный, так и международный уровень.

Особую ценность приобретает элита – «акме профессиональных переводчиков», способных обеспечивать квалифицированным переводом наиболее высокопоставленных лиц и организаций мирового масштаба.

Число таких «акме-профи» в различных странах, как правило, достаточно ограничено. Выращивание переводчиков такого и просто хорошего уровня – задача крайне многотрудная и архисложная. Это резко повышает требовательность к профессорско-преподавательскому составу в соответствующих вузах страны по подготовке требуемых специалистов.

За последние годы появилось несколько интересных специально ориентированных на названную проблему работ, в том числе такие, как монография Я.Б. Емельяновой «Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика» (Нижний Новгород, 2010), несколько докторских и кандидатских диссертаций, а также множество профильных статей (см., например: Шевченко О.Н. Языковая личность переводчика / Дис. ... канд. филол. наук, Волгоград, 2005; Шеина И.М. Фоновые знания как неотъемлемый компонент профессиональной компетенции переводчика // Вестник Вятского гос. гуманитар. ун-та, №4, 2009 и др.).

В русле идей данного исследования в дополнении к списку профессиональных компетенций, описанных в вышеуказанных и других работах, приведём некоторые наши соображения по данной проблематике.

Полагаем, что материал, из которого можно «лепить» образ архетипа профессионального переводчика – это либо «прозрачное», либо «зеркальное» стекло. Если определять статус переводчика по Жуковскому, то это либо «раб оригинала», либо «творец, соперник» автора текста-источника. Важно также прийти к консенсусу – к какой социальной страте по характеру своей функциональной деятельности относится переводчик: к «высоколобым интеллектуалам» или «техническому обслуживающему персоналу»?

Ответить на эти и другие подобные вопросы в однозначном виде достаточно сложно. У каждого исследователя несомненно найдётся, что сказать *pro et contra* относительно любой статьи этого вопросника. В какой-то мере косвенные ответы на некоторые вопросы мы пытаемся дать в нижеследующей аппроксимативной модели личности переводчика-герменевтика, его «портфолио профессиональных компетенций»:

– виртуозное владение методологией филолого-герменевтического анализа на стадиях предпонимания, понимания и интерпретации ИТ на уровнях его хронотопной, функционально-стилистической, образно-смысловой, знаково-символической, этнолингвокультурологической и иной специфики; знакомство с основами философской и психологической герменевтики;

– профессиональная начитанность в области современной теории и практики перевода; знакомство с исторической и критико-библиографической стороной науки о переводе;

– понимание объективных и субъективных причин поливариативности переводов; знание переводческой предыстории рабочего текста; осознание исторической и онтологической релятивности и ограниченности любых теоретико-методологических концепций перевода и уместность их реализации по принципу функциональной дополненности, взаимопересечения и взаимоограничения;

– профессионально-психологическая устойчивость при конфликте интерпретаций в переводческом сообществе (при коллективном/ «хоровом» переводе, при сотрудничестве с редактором или разногласиях с «цеховой» критикой и т.д.); изучение знаковых «образцовых» переводов в соответствующей отраслевой области;

– образцовое владение методами корпусной лингвистики и современными «электронными ресурсами переводчика»; восприимчивость к инновациям в концептуальном языке своей специализированной сферы деятельности;

– оптимальное «врастание» в языковую картину мира и профессиональную концептосферу носителей рабочего иностранного языка; достижение акме-уровня билингва в использовании «обыденного языка» его носителей, безукоризненное владение всеми профессионально необходимыми ресурсами родного языка в письменной и устной формах речи.

Известно, что существенное возрастание социальной роли перевода в современном мировом сообществе потребовало коренного пересмотра стандартов подготовки профессиональных переводчиков, обеспечивающих разнообразные сферы межкультурной коммуникации. К сожалению, приходится констатировать, что герменевтико-переводческая составляющая программ ряда ведущих отечественных вузов, выпускающих соответствующие кадры по специальности «Перевод и переводоведение», представлена в них крайне слабо или не представлена вовсе. Основной причиной такого положения дел является, на наш взгляд, крайне медленный «разворот» отечественной транслатологии в сторону «герменевтического поворота» в современной теории и практике перевода. [О

стандартах профподготовки переводчиков см.: Емельянова, 2010; Мишкуроев, 2011; Тарнаева, 2011].

Прогнозируемым итогом любого переводческого акта является достижение *дискурсивной эквивалентности* как коммуникативной рядоположенности оригинала и его перевода, предназначенного для «целевого читателя», обладающего способностью к апперцепции «чужих смыслов» в этнопсихоречевых формах родового или видового идиома (языка, наречия, диалекта, койне и т.п.). При сближении читателя с автором первый должен осознать событийность «языкового гостеприимства» и «привкус чужой речи», понимать, что он воспринимает высококачественный, но все-таки перевод произведения иноязычного автора – носителя другой культуры, менталитета, нравов и обычаев и т.д. «Стерилизованные» переводные поделки ныне воспринимаются как «ремесленные пустышки».

* * *

Подводя итог исследованию проблемы формирования высокопрофессиональной личности переводчика как посла-«транслятора» доброй воли, по выражению А. Шлегеля, «от нации к нации», следует констатировать, что от уровня его квалификации во многом зависит степень эффективности инокультурации и миропонимания одного народа другим, синкретизации культурного полилога стран, народов и государств на основе сближения и взаимообогащения культурно-идеологическими и морально-этическими ценностями.

Высшая школа в России должна сделать все необходимое, чтобы её воспитанники-переводчики на самом высоком уровне достойно выполняли свою благородную миссию по межъязыковому посредничеству в самых сложных и не простых условиях межкультурной коммуникации. А образцом для подражания для них должны стать «акме-профи», в рядах которых были и есть выдающиеся представители отечественной переводческой школы. Их имена, как говорится, у всех переводчиков на слуху, а их профессиональные идиостили – образцы для подражания и самосовершенствования.

Постоянно развивающаяся и совершенствующаяся теория и методология перевода в нашей стране обеспечивает все необходимые условия для успешного выполнения любой переводческой задачи.

Список литературы:

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
Гарбовский Н.К. О переводе. М.: ФОРУМ, 2016. 752 с.
Гарбовский Н.К. Теория перевода во Франции: история и современность // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. № 2-3. 2004. С.50-54.

- Диалог/полилог культур по В.С. Библеру: Библер В.С. Культура. Диалог культур / На грани логики культуры. Книга избранных очерков. М.; 1997; «Русское феноменологическое общество», С. 221-223 [Электрон. ресурс] / <http://vikent.ru/enc/3708/> (04.06.2016). С. 2-6.
- Емельянова Я.Б.* Лингвострановедческая компетенция переводчика: Теория и практика. 2-ое изд. Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. 201 с.
- Иванов Вяч. Вс.* Н.И. Конрад как интерпретатор текста / Исэ моногари. М.: Наука, 1979. (Сер. «Литературные памятники»). Приложение. С. 260-286. [Электрон. ресурс] / http://japanlib.narod.ru/iv_konr.htm (04.01.2016). 12 с.
- Конрад Н.И.* Избранные труды. Синология. М.: ГРВЛ, 1977. 621 с.
- Манерко Л.А.* Два направления, развивающие коммуникативную теорию перевода / Русский язык и культура в зеркале перевода: VI Международная научная конференция; 13-17 мая, 2016 г., Афины, Греция: Материалы конференции. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 304-310 [УДК 81'25:008 ББК 81-7:71.0, Р 89].
- Мишуров Э.Н.* (2015а) «Герменевтический поворот» в современной теории и методологии перевода // Вестник Моск. ун-та. Сер.22. Теория перевода. № 1-3. 2014; № 2. 2015. С. 17-37.
- Мишуров Э.Н.* Профессиональный переводчик как «акме» компетентного билингва/ Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. Материалы II Международной научно-практической конференции (25-28.04.2011г.). М.: Изд. Высшей школы перевода МГУ. 2011. С. 493-497.
- Нелюбин Л.Л.* Введение в технику перевода (Когнитивный теоретико-прагматический аспект). – 3-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 23-24
- Новейший философский словарь. Постмодернизм / Глав. науч. редактор и составитель А.А. Грицанов. Минск: Сов. литератор, 2007. 816 с.
- Тарнаева Л.П.* Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса / Автореф. дис. ... док. педагог. наук. СПб., Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2011. 31 с.
- Усманова А.Р.* Текстуальные стратегии / Новейший философский словарь. Постмодернизм. Минск: Сов. литератор, 2007. С. 649-650.
- Шабига А.В.* Конрад Николай Иосифович (1891-1970) [Электрон. ресурс] / <http://hyperlib.libfl.ru/persons/6685/html> (09.06.2016). С. 11-14.
- Шульга Е.Н.* Проблематика «герменевтического круга» и диалектика понимания / Герменевтика: история и современность: (Критические очерки). М.: Мысль, 1985. С. 143-161.
- Янссен-Фесенко Т.А.* Перевод как вербальная реальность сознания [Электрон. ресурс] / <http://study-english.info/article027.php> (22.11.2013). С. 1-9.
- Garbovskiy, N., Kostikova, O.* Science of Translation Today: Change of Scientific Paradigm // МЭТА. vol. 57, № 1, Monreal, mars 2012. P. 48-66.
- Larina, T.* Culture-Specific Communicative Styles as a Framework for Interpreting Linguistic and Cultural Idiosyncrasies // International Review of Pragmatics, №7, 2015. P. 195-215.

Нистратова С.Л.
Венецианский университет Ка'Фоскари
г. Венеция (Италия)

Nistratova Svetlana
Venice University Ca'Foscari
Venice (Italy)

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ROLE OF ETHNIC STEREOTYPES IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION

Статья посвящена проблеме национальных стереотипов и их роли в межкультурной коммуникации. В частности, рассматриваются образы различных стран и их представителей в обыденном языковом сознании современных носителей русской и итальянской культуры, при этом основное внимание уделяется стереотипным представлениям итальянцев о России и русских и восприятию Италии и итальянцев русскими. Результаты исследования основываются на материале экспериментальных данных, полученных в ходе проведения опроса русских и итальянцев. Опрос проводился в форме психосемантического эксперимента с использованием модифицированной методики семантического дифференциала Ч. Осгуда. Данные, полученные в результате эксперимента позволяют проследить сходства и различия авторестереотипов и гетеростереотипов русских и итальянцев восприятия различных стран и их представителей русскими и итальянцами.

The article deals with the problems of ethnic stereotypes of modern Russians and Italians and their role in the intercultural communication. The author touches upon the main features of this phenomenon and its functions. The paper analyzes the image of some state and nationality in language popular consciousness of Italians and Russians. The article focuses on stereotypes about Russia and Russians, Italy and Italians. The analysis is based on the data obtained from the psychosemantic experiment. The respondents were asked to estimate the significance of some values for "representatives" of different countries or nationalities. The results obtained with applications of Ch. Osgood's semantic differential.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национальные стереотипы, психосемантический эксперимент, образ России и Италии.

Key words: intercultural communication, ethnic stereotypes, psychosemantic experiment, image of Russia and Italy.

Ни у кого не вызывает сомнения, что стереотипы играют важную роль в межличностной коммуникации. По мнению психологов, «перестраховочная функция стереотипов помогала нашим предкам мгновенно принимать наилучшие решения при наличии ограниченной социальной информации» [Беринг, 2015, с. 259]. «Стереотип, аккумулирующий некий коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими членами социума, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение» [Маховиков, Нистратов, Ставицкая, Тарасов, 2015, с. 175-176].

Особое значение стереотипные представления приобретают в процессе межкультурных контактов, когда иная культура воспринимается через систему ценностей, традиции, опыт родной культуры, при этом часто в условиях недостаточного знания о культуре партнера по коммуникации. Нередко построенные модели оказываются ошибочными или не вполне отвечающими действительности, поскольку известно, что отличительной чертой стереотипов является шаблонность, однако, как справедливо указывает С.Г. Тер-Минасова: «При всем своем схематизме о обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают к столкновению с чужой культурой, ослабляют удар, снижают культурный шок» [Тер-Минасова, 2008, с. 44]. Поэтому, изучение национальных стереотипов, безусловно, является актуальным для преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) и должно включаться в курсы по культурологии или в специальные курсы по кросс-культурной адаптации. Кроме того, осознание стереотипов партнера по межкультурной коммуникации является обязательным условием взаимопонимания. Поэтому при составлении программ курсов особое внимание необходимо уделять рассмотрению национальных стереотипов восприятия России и русских иностранцами, а также сопоставительному изучению национальных стереотипов контактирующих культур, т.к. именно они закрепляют «в индивидуальном и коллективном опыте важные (и поэтому эмоционально переживаемые) характеристики действительности» [Карасик, 2009, с. 24].

Существует множество дефиниций национального стереотипа, так, например, в словаре В.Г. Крысько он понимается как «наиболее схематизированный образ представителя какой-либо этнической общности, обычно представляющий собой упрощенное, иногда одностороннее или неточное (искаженное) знание о психологических особенностях и поведении людей другой национальности» [Крысько, 1999]. В.П. Гудков считает, что: «Национальный стереотип – это обобщенно-типичные представления одного народа о другом или о самом себе» [Гудков, 2001, с. 20]. Множество трактовок данного понятия обусловлено тем, что стереотипы находятся в поле зрения ученых уже давно, с тех пор как этот термин впервые был введен в научный обиход Липпманом в 1922 г. [Липпман, 2004]. Стереотипы изучаются представителями различных научных дисциплин (лингвистами, философами, психологами, социологами, культурологами), поэтому существуют и различные подходы к их трактовке [см., например: Сорокин, 1978; Bartminsky, 1985; Стереотипы, 1988; Апресян, 1995; Кобозева, 1995; Арутюнова, 1999; Прохоров, 2008; Николаева, 2000].

В данной статье стереотипы рассматриваются с позиций когнитивной лингвистики, в которых они понимаются как ментальные образы, возникающие в обыденном сознании

человека [Бартминский, 1995; Толстая 1995].

Мы обратились к изучению национальных стереотипов представителей двух культур – итальянской и русской³⁶. В частности, к образам различных стран и их представителей, существующих в сознании итальянцев и русских. При этом основное внимание уделялось рассмотрению как автостереотипов, так и гетеростереотипов, т.е. представлений о самих себе и о других народах и странах. Каждая нация или представитель этой нации ассоциируется с усреднённым образом, стереотипом, являющимся частью обыденного сознания человека, который сложился на основе чувств, оценок, эмоций в результате межнациональных отношений.

В данной работе приводятся некоторые результаты экспериментальной части исследования, основанной на данных, полученных в процессе опроса носителей итальянского и русского языка и культуры, который проводился в форме психосемантического эксперимента с использованием методики семантического дифференциала Ч. Осгуда [Osgood, Suci, Tannenbautn, 1957; Osgood, 1962], представляющего собой комбинацию процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций. Следует заметить, что психосемантические методы исследования выявляют глубинные критерии оценки персон, объектов, что позволяет проводить анализ языкового сознания.

Участникам эксперимента (в Италии анкетирование проводилось среди студентов университета в возрасте от 18 до 26 лет, в России – среди студентов вузов в возрасте от 18 до 24 лет) было предъявлено по 30 анкет на их родном языке – русском и итальянском. Респондентам предлагалось заполнить анкету, представляющую собой таблицу, со списком из 30 ценностей (шкал-дескрипторов) и указанием страны или представителя стран. Процедура семантического эксперимента состояла в соотнесении респондентами образов различных стран или их представителей с качествами (шкалы-дескрипторы), которые наиболее им характерны, т.е. респонденты должны были оценить по предложенной шкале, насколько, на их взгляд, данные ценности соотносятся с образом определенной страны или насколько они значимы для представителя каждой страны. Далее проводился сопоставительный анализ полученных результатов. В данной работе приводятся несколько примеров, иллюстрирующих национальные стереотипы русских и итальянцев.

³⁶ Исследование выполнено в рамках совместного проекта с сектором Психолингвистики Института языкознания АН РФ. Все графики выполнены А.А. Нистратовым.

Начнем с рассмотрения автостереотипов и гетерестереотипов представителей итальянской и русской культуры. Для этого проанализируем значение нескольких основных общечеловеческих ценностей для типичного итальянца и типичного русского.

Итальянская выборка

- 1) гражданские ценности (*равенство, справедливость, свобода личности, правосудие, демократия, свобода, здоровье, образование, независимость, процветание*)

Автостереотип итальянцев отражает довольно низкую самооценку по данному критерию. Русских итальянские респонденты оценивают более позитивно по данному фактору, чем самих себя, при этом, по их мнению, американцы, русские и северокорейцы практически одинаково воспринимают гражданские ценности.

- 2) материальное процветание (*власть, долг, достаток, эффективность, наука, безопасность, конформизм, прогресс, богатство, труд*)

По мнению итальянцев, русские по данному фактору находятся на одном уровне с представителями Израиля и Канады и опережают англичан, голландцев и шведов. Себя итальянцы поместили на периферию данной категории, по их собственному мнению, материальное процветание для них не обладает особой значимостью. Возможно, это связано с тем, что респонденты считают, что в Италии нет достаточных условий для материального процветания. Известно, что итальянцы не видят в государстве гаранта своих прав и традиционно негативно относятся к власти.

- 3) здоровый гедонизм (*удовольствие, любовь, семья, комфорт, творчество*)

Самую высокую оценку по этому фактору респонденты выставили себе. Данный автостереотип совпадает и с широко распространённым у других народов (вероятно, благодаря литературе и кинематографу) клише об итальянцах как о жизнелюбивой нации, превыше всего ценящей удовольствия и умеющей их получать в любых обстоятельствах. По мнению итальянских респондентов, русским свойственно ценить удовольствия, радости жизни в значительно меньшей степени, чем им самим (по данному критерию они следуют за канадцами, американцами, французами, бразильцами, аргентинцами и австралийцами).

- 4) традиционность (*национальный патриотизм, родина*)

Центральными членами данной категории, по мнению итальянцев, являются американцы и русские, что вполне ожидаемо, т.к. любовь к родине и патриотизм ассоциируются именно с США и Россией. Себя итальянцы меньше всего ассоциируют с этой категорией, что объясняется самой историей Итальянского государства (до 1861 г. единого государства на территории Италии не существовало), а также чрезвычайно важным для итальянцев понятием «малой родины».

- 5) успешность (*религиозность, успех, практичность*)

С успешностью у итальянцев ассоциируются прежде всего американцы, за которыми с большим отрывом следуют представители развитых стран Европы, а также австралийцы и китайцы. Итальянцы и русские по данной категории находятся на противоположном полюсе. Итальянцы считают, что религиозность не всегда сочетается с успехом, а часто является его антиподом. Так, по их мнению, представителям стран, в которых религия играет очень важную роль (Иран, Польша, Индия, Израиль) успешность присуща в малой степени.

Русская выборка

- 1) гражданские ценности (*независимость, свобода личности, демократия, здоровье, справедливость*)

Прототипом всей категории для русских являются итальянцы, что достаточно закономерно, поскольку, по мнению респондентов, именно они больше всего ценят независимость и свободу личности. За ними следуют представители развитых европейских стран (что тоже вполне предсказуемо) и латиноамериканцы. Меньше всего ассоциируются с данными ценностями китайцы (что достаточно ожидаемо), сами русские, а также американцы. Последнее может показаться странным, однако легко объясняется сложными взаимоотношениями между США и Россией, вследствие которых русские не испытывают особой симпатии к американцам.

- 2) успешность (*творчество, наука, эффективность, успех*)

Представление об успешности у русских связано прежде всего с творчеством и наукой, в отличие от итальянцев, которые полагают, что залогом успеха являются практичность и отсутствие излишней религиозности. На первое место по данному критерию русские ставят себя, за ними со значительным отрывом следуют китайцы, итальянцы, французы и немцы, которые, видимо, меньше ассоциируются с творчеством и наукой.

- 3) гедонизм (*удовольствие, любовь, свобода*)

В отличие от итальянцев, у которых *удовольствие* и *любовь* объединились в этой категории с такими ценностями, как *семья, творчество, комфорт* (что можно охарактеризовать как сдержанный здоровый гедонизм), для русских здесь важна *свобода*. По мнению русских, гедонизм в наибольшей степени ассоциируется с менталитетом французов, что вполне ожидаемо, и в наименьшей – шведов. Что касается русских и итальянцев, то они по этому фактору занимают соответственно 3 и 4 позиции (после французов и африканцев). Русские оценивают себя выше, чем итальянцев. Интересно отметить, что такое представление российской молодежи об итальянцах несколько расходится со стереотипом, сложившимся у старшего поколения русских, которое именно

итальянцев воспринимало в качестве модели гедонизма. Таким образом, можно утверждать, что у молодого поколения русских происходит ослабление традиционного стереотипа итальянцев.

4) материальное процветание (*практичность, труд, правосудие, процветание*)

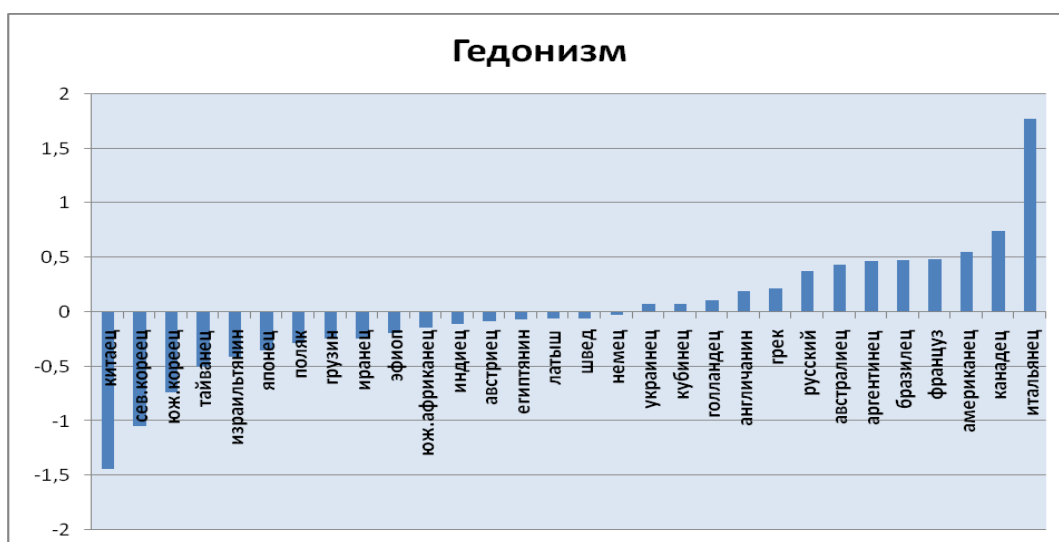
По мнению русских, процветания можно достичь упорным трудом, при наличии практичности и эффективной системы правосудия. Идеалом для русских по данной категории являются китайцы. Самим русским, итальянцам и французам процветание, по мнению респондентов, также не очень свойственно, что, по-видимому, можно объяснить сложившимся мнением о характере представителей данных национальностей, который не ассоциируется с практичностью и любовью к труду.

5) традиционность (*национальный патриотизм, семья, родина*)

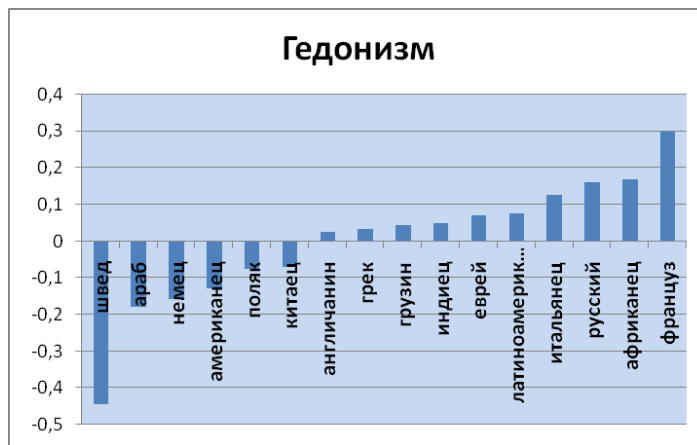
Эта категория у русских и итальянцев достаточно схожа. Носителями традиционных ценностей русские считают себя, далее с очень большим отрывом следуют евреи, грузины, поляки, немцы. Итальянцы занимают практически нейтральную позицию, по мнению русских, они придают относительное небольшое значение традициям.

Ниже в качестве примера приводятся графики, на которых представлены данные оценки представителей соответствующих стран итальянцами (ИТ. 1) и русскими (РУС. 1) по фактору «Гедонизм».

ИТ. 1



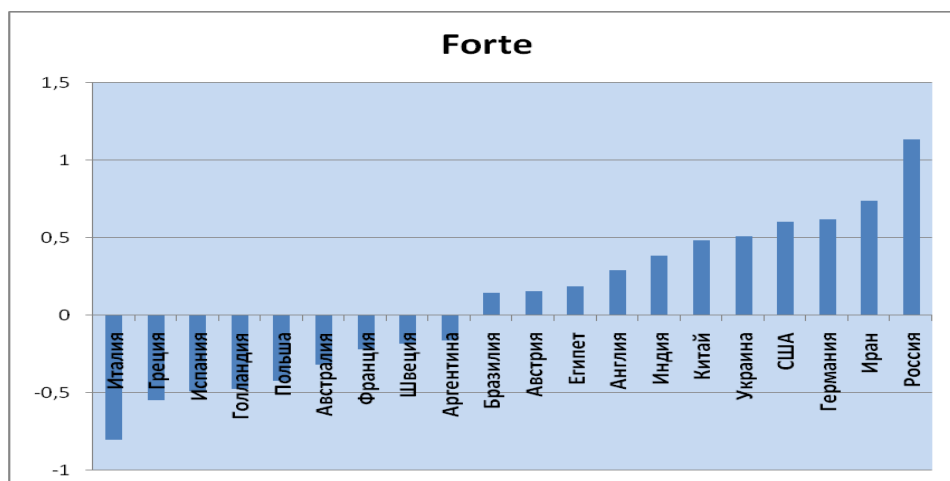
РУС. 1



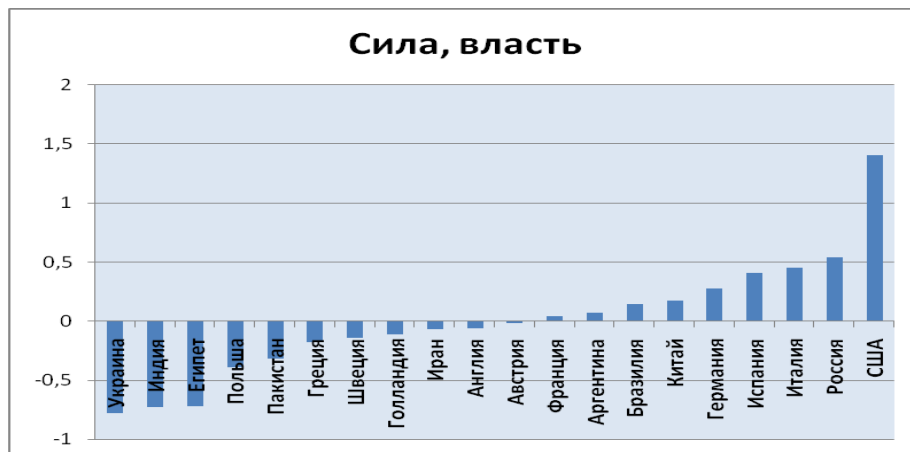
По аналогичному принципу были исследованы национальные стереотипы, отражающие образ различных стран в обыденном сознании итальянцев и русских. Приведем несколько примеров.

По категории «Сила, власть» (куда входят такие признаки, как: *решительный, смелый, сильный, властный*, а у итальянцев также *большой и гордый*) было выявлено следующее представление итальянцев (ИТ. 2) и русских (РУС. 2) о различных странах:

ИТ. 2



РУС. 2

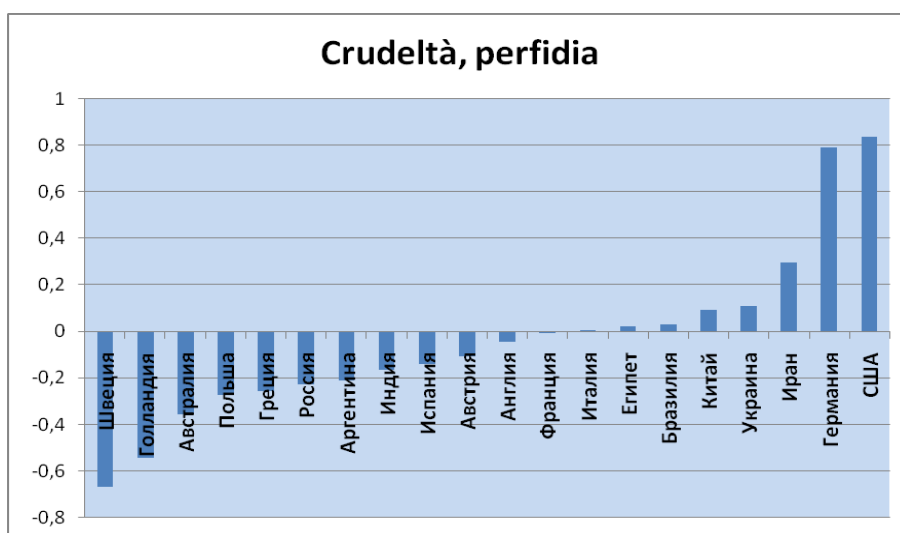


Как видно из приведённого графика (ИТ. 1), с точки зрения итальянцев, максимальное значение по данному критерию имеет Россия (большое, сильное государство, обладающее реальной властью, для которого характерно чувство гордости). Свою страну респонденты расположили на противоположном полюсе, рядом с Грецией, Испанией и Голландией (Нидерландами), что демонстрирует довольно критическое отношение итальянцев к своей стране.

По мнению русских респондентов, *Сила и власть* в наибольшей степени ассоциируются с США, что вполне ожидаемо. Второе место занимает Россия, далее следует Италия, которую русские оценивают значительно выше самих итальянцев.

Что касается категории «Жестокость, коварство (агрессия)», которая у русских и итальянцев ассоциируется с такими признаками, как *жестокый, опасный, агрессивный, лживый, коварный*, что можно интерпретировать как агрессию, то у русских и итальянцев в расположении стран в семантическом пространстве наблюдаются как сходства, так и различия. Как видно на графиках ИТ.3 и РУС.3, самой агрессивной страной все респонденты считают США, далее у итальянцев с незначительным отрывом следует Германия, а у русских с очень большим отрывом – Иран. Ни Россия, ни Италия к агрессивным странам не относятся. При этом итальянцы оценивают Россию более позитивно, чем русские.

ИТ. 3



РУС. 3



Обобщая полученные экспериментальные данные, можно представить следующие стереотипные образы России и Италии. Итальянцам Россия представляется очень большой и сильной, но не опасной, не агрессивной страной, с чувством национального достоинства, которой ещё не достаёт открытости, свободы, терпимости и стабильности, зато в большой степени присуща самобытность. Россия достаточно культурная, здоровая и понятная страна, не более отсталая, чем Испания. В сознании итальянцев Россия объединяется с Украиной, она также близка к развитым европейским странам и США.

В глазах русских Италия является достаточно сильной, не агрессивной страной, отличающейся высокой степенью открытости и свободы, очень приятной, которой, однако, не хватает стабильности. Её также отличает высокая степень непредсказуемости и недостаточная осторожность. По сравнению с другими странами Италия не отличается большой самобытностью, зато это отнюдь не отсталая и не мрачная страна. В сознании русских Италия, в первую очередь, объединяется с Испанией и чуть в меньшей степени с Францией и Грецией.

Глобализация привела к интенсификации взаимодействия между культурами, поэтому в этих условиях особенно актуальным становится изучение и сопоставление культур, поиск оптимального подхода к изучению национально-культурной специфики речевого поведения и языкового сознания носителей культуры, одним из которых является исследование национальных стереотипов. Как справедливо заметила Н.В. Уфимцева, чтобы стать членом того или иного этноса, необходимо не только присвоить сознание этого этноса, т.е. систему значений (в широком смысле), но и присвоить этнические стереотипы, т.е. настроиться на ритм данного этнического поля [Уфимцева, 1997, с. 97-98].

Список литературы:

Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания, 1995. №1. С. 37-67.

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
- Бартминский Е.* Этноцентризм стереотипа: результаты исследования немецких (Бохум) и польских (Люблин) студентов в 1993-1994 г. / Е. Бартминский // В кн.: Речевые и ментальные стереотипы 95. М., 1995. С. 7-9.
- Беринг Дж.* Я, ты, он, она и другие извращения: об инстинктах, которые мы стыдимся / Джесси Беринг. Пер. с англ. О. ван дер Путтен. М.: АСТ: CORPUS, 2015. 304 с.
- Гудков В.П.* Стереотип России и русских в сербской литературе / В.П. Гудков // Вестник Московского Университета. Серия 9. Филология, 2001. № 2. С. 20-24.
- Карасик В.И.* Языковые ключи / В.И. Карасик. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
- Кобозева И.М.* Немец, англичанин, француз и русский: выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов / И.М. Кобозева // Вестник МГУ. Серия 9. Филология, 1995. № 3, С. 102-116.
- Крысько В.Г.* Этнопсихологический словарь: Стереотип национальный (этнический) [Электрон. ресурс] / В.Г. Крысько. – 1999. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/termin/stereotip-nacionalnyi.html>.
- Липпман У.* Общественное мнение / У. Липпман. Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
- Маховиков Д.В., Нистратов А.А., Ставицкая Л.А., Тарасов Е.Ф.* Национальные стереотипы в аксиологическом пространстве украинцев / Д.В. Маховиков [и др.] // Вопросы психолингвистики, 2015. № 3. С. 175-191.
- Николаева Т.М.* Речевые, коммуникативные и ментальные стереотипы: социолингвистическая дистрибуция / Т.М. Николаева // В кн.: Язык как средство трансляции культуры. Отв. ред. М.Б. Ешич / РАН. Научный совет по истории мировой культуры. Ин-т славяноведения. М., 2000. С. 112-131.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку / Ю.Е. Прохоров. 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
- Сорокин Ю.А.* Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятия / Ю.А. Сорокин // В кн.: Общение: теоретические и прагматические аспекты. М., 1978. С. 133-138.
- Стереотипы в общественном сознании: (Социально-философские аспекты). Научно-аналитический обзор / Академия наук СССР, Ин-т науч. информации по общественным наукам. М., 1988. 41 с.
- Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. 344 с.
- Толстая С.М.* Стереотип в этнолингвистике / С.М. Толстая // В кн.: Речевые и ментальные стереотипы 95. М., 1995. С. 124-127.
- Уфимцева Н.В.* Этнические ритмы и стереотипы культуры / Н.В. Уфимцева // В кн.: Язык, сознание, этнос, культура 94; М., 1994. С. 97-98.
- Bartminsky, J.* Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (1) / J. Bartminsky // in: Z problemów frazeologii polskiej i slowianskiej. III, Wroclaw, 1985. P. 25-53.
- Osgood, Ch., Suci, G.J., Tannenbauth P.H.* The measurement of meaning / Ch. Osgood, G.J. Suci, P.H. Tannenbauth; Urbana, 1957. 342 p.
- Osgood, Ch.* Studies on Generality of affective Meaning System. / Ch. Osgood // Psychologist, 1962. Vol. 17. P. 10-28.

Новиков А.Б.

Организация Объединённых Наций (Женевское отделение)
г. Женева (Швейцария)

Novikov Andrei

United Nations in Geneva (UNOG)
Geneva (Switzerland)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СОТРУДНИКАМ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ЖЕНЕВЕ (СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ)

TEACHING RUSSIAN TO EMPLOYEES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN GENEVA (NOW AND IN THE FUTURE)

Статья посвящена программе преподавания русского языка сотрудникам отделения ООН и других международных организаций системы ООН, находящихся в Женеве. В статье раскрываются особенности учебного процесса и программы, квалификационного экзамена по русскому языку и содержание спецкурса для переводчиков-синхронистов. Также изложены основные цели, которые секция русского языка поставила на ближайшее время: создание новых курсов смешанного типа, дальнейшее использование системы управления обучения Moodle; поиск учебного пособия, наиболее соответствующего целям и задачам обучения; повышение подготовки преподавателей в области электронных средств обучения.

The article deals with a program of teaching Russian to the employees of the UN Office and other international organizations of the UN system located in Geneva and describes the specific character of the teaching process and the program, the Russian language proficiency exam and special course Russian for the interpreters. Article also presents main goals that Russian section set for the nearest future: creation of new courses in blended format; further use of the Moodle learning management system; search for a textbook most answering the purposes and goals of the teaching and development of the technology awareness of the teachers.

Ключевые слова: Организация Объединённых Наций; преподавание русского языка иностранцам; квалификационный экзамен по русскому языку; смешанное обучение; система управления обучением Moodle.

Key words: United Nations, teaching Russian to foreigners, Russian language proficiency exam, blended learning, Moodle learning management system.

В докладе мы хотим рассказать о наиболее важных аспектах работы и особенностях учебного процесса секции русского языка Женевского отделения ООН в настоящее время, а также познакомить с перспективами развития программы русского языка на ближайшее будущее.

Штаб-квартира ООН расположена в Нью-Йорке, там находится Совет Безопасности и ежегодно в сентябре проходит Генеральная Ассамблея ООН. В 1938 году в Женеве был построен Дворец Наций, в котором разместились штаб-квартира Лиги Наций, а затем в 1946 году – отделение Организации Объединённых Наций. В системе ООН кроме региональных

отделений также есть специализированные агентства, программы, фонды, экспертные, консультативные органы, учебные учреждения. В Женеве находится 37 различных организаций системы ООН.³⁷

Русский язык является одним из шести официальных языков ООН, все основные документы ООН – резолюции, декларации, конвенции – издаются на русском. Русский язык широко используется в женевских международных организациях, он является официальным языком в Совете по правам человека (СПЧ), Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Всемирной метеорологической организации (ВМО), Международной организации труда (МОТ), Всемирной торговой организации (ВТО), Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС), Международном союзе электросвязи (МСЭ). Во многих агентствах ООН русский является не только официальным, но и рабочим языком – на русском издаются отчёты заседаний и на русский переводятся доклады, представленные на любом другом официальном языке.

Один из базовых принципов функционирования ООН – многоязычие. Это справедливое и равное использование официальных и рабочих языков, которое обеспечивает эффективное и более активное участие сотрудников в рабочем процессе. Вопросы многоязычия и меры по его соблюдению отражены в ряде докладов Генерального секретаря и резолюциях ООН.³⁸

Организация языковых курсов – важная составляющая часть реализации принципа многоязычия в системе ООН. Русский язык преподаётся в отделениях ООН в Нью-Йорке, Женеве, Вене, Найроби и Бангкоке. Программы русского языка в отделениях ООН построены в соответствии со стандартами Общеввропейской компетенции владения иностранными языками (CEFR)³⁹, однако их структура не одинакова. Также используются разные учебные материалы. Языковые курсы в региональных отделениях ООН различаются по количеству слушателей, академических часов в семестре, числу учебных групп, спектру предлагаемых спецкурсов, степени использования электронных средств обучения. Насколько нам известно, финансирование курсов в отделениях ООН также осуществляется по-разному.

Преподавание официальных языков ООН в Женевском отделении организовано на секции обучения и повышения квалификации персонала (в этом году секция переименована в «Центр обучения и многоязычия», что выделяет блок языковых курсов и подчёркивает

³⁷ Организации системы ООН [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/unsystem/list.asp>

³⁸ Доклады Генерального Секретаря ООН по пунктам повестки дня 61 сессии Генеральной Ассамблеи ООН (пункт 114: Многоязычие). 2006 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/ga/61/docs/sgreports.shtml>

³⁹ Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы, Департамент по языковой политике. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.

специфику ООН). В Женевском отделении ООН преподаются все шесть официальных языков ООН – английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский. Русский язык в ООН начали преподавать с января 1950 года. В настоящее время каждый год на курсах русского языка обучается около 150-180 студентов. Состав слушателей очень широк по возрасту, национальной принадлежности и профессиональному составу. Большинство обучающихся – сотрудники отделения ООН в Женеве, а 30-35% студентов – сотрудники других международных организаций системы ООН.

Статус русского языка как одного из официальных языков ООН, особенности контингента учащихся и среды обучения требуют особого подхода к построению учебного процесса.

На языковых курсах в отделениях ООН используется система триместров, то есть трёх модулей в течение учебного года (каждый по двенадцать недель). Как нам кажется, эта структура подходит для работающих сотрудников организации: многие студенты часто вынуждены прерывать учебный процесс в связи с рабочими командировками или проведением конференций. Короткий триместр ограничивает количество пройденного материала, и это даёт возможность слушателям, пропустившим занятия, подготовиться к экзамену во время последней «повторительной» недели триместра. Короткий семестр также легче повторить целиком в случае, если студент не сдал финальный экзамен. Последние десять лет группы занимались 4 часа в неделю по схеме: четыре раза по часу, или два раза по два часа (48 часов в триместр). С этого года мы полностью перешли на двухчасовую модель занятий. Расписание построено таким образом, чтобы как можно меньше прерывать рабочий процесс – занятия проходят рано утром до начала работы (с 8.00 до 10.00) или в обеденный перерыв (с 12.00 до 14.00).

Полная программа обучения русскому языку Женевского отделения ООН включает 8 уровней и 8 подуровней, то есть всего 16 триместров. Следует отметить, что учебные группы часто неоднородны по языковому уровню слушателей, так как обычно открыто только 7-8 из 16 возможных групп. В середине и конце каждого курса проводится письменный и устный экзамен. Выполнение программы 16-ти триместров (на что уходит четыре с половиной года) соответствует уровню B2, по достижению которого студенты допускаются к сдаче квалификационного экзамена по русскому языку.

В период с 2012 по 2014 год на секции русского языка Женевского отделения ООН была создана новая программа преподавания, согласованная с Общеввропейскими рамками владения иностранными языками. Программа секции рассчитана на четыре уровня владения русским языком как иностранным (A1, A2, B1 и B2) и построена на

использовании учебников Т.Л. Эсмантовой «Русский язык. 5 элементов».⁴⁰ Следует отметить некоторые особенности этого учебника, которые затрудняют его адаптацию к программе по русскому языку и специфике учебного процесса в Женевском отделении ООН. Среди них: несоответствие материала учебника (особенно на начальном этапе) с языковыми умениями и навыками, отраженными в программе; отсутствие в учебнике каких-либо выраженных разговорных тем; недостаточно подробные объяснения грамматических тем; отсутствие ключей к упражнениям.

После завершения работы с учебником «Русский язык. 5 элементов» на продвинутом уровне (B2) на занятиях используются учебник «Дорога в Россию»⁴¹ и материалы из средств массовой информации. Последний триместр программы полностью посвящён теме «работа в ООН» и построен на материалах, подготовленных преподавателями Женевского отделения ООН.

Раз в год в сентябре во всех отделениях ООН проводится квалификационный экзамен по русскому языку. Экзамен определяет уровень общего владения языком, достаточный для того, чтобы сотрудник ООН мог использовать его на работе. Письменный экзамен состоит из четырёх субтестов: «аудирование», «письмо», «чтение» и «лексика-грамматика». Во всех субтестах квалификационного экзамена используются задания закрытой формы с выбором одного ответа из 4 вариантов. Во время экзамена по устной речи экзаменатор задаёт вопросы, преимущественно связанные с работой в организации и использованием русского языка для решения профессиональных задач.

Если сравнить требования к лексическому минимуму, грамматическому материалу и набору умений, необходимых для сдачи квалификационного экзамена с требованиями российской системы тестирования, то они находятся между сертификационным уровнем ТРКИ-1 и ТРКИ-2. Содержание субтеста «лексика и грамматика», в отличие от других частей экзамена, наиболее приближено ко второму сертификационному уровню. По сравнению с российской системой тестирования проверяемые в тесте коммуникативные задачи и сферы общения значительно ограничены. Например, для сдачи экзамена не требуется знания страноведческой и культурологической информации о России, в субтест «чтение» включаются только адаптированные газетные информационные материалы и отсутствуют тексты из художественной литературы. В субтесте «письмо» нет заданий,

⁴⁰ Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. Уровень А1 (элементарный). СПб.: Златоуст, 2013. 320 с.; Уровень А2 (базовый). СПб.: Златоуст, 2013. 328 с.; Уровень В1 (базовый – первый сертификационный). СПб.: Златоуст, 2011. 300 с.

⁴¹ Антонова В., Нахабина М., Толстых А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (первый уровень): в 2-х томах. Том 1. 6-е издание. СПб: Златоуст. 2013. 200 с.

связанных со стилями письменной речи. В устном экзамене отсутствуют задания на выполнение коммуникативных задач.

Отдельно хотелось бы рассказать про спецкурс по русскому языку для переводчиков-синхронистов, которые хотят включить русский в число своих рабочих языков. Спецкурс был организован три года назад и имел большой успех – по просьбе студентов он продолжался как цельный курс в течение четырёх триместров. Занятия проходили как в аудитории, так и в кабинах переводчиков, и сконцентрировались на трёх темах, с которыми чаще работают синхронисты Женевского отделения ООН – права человека, разоружение и окружающая среда (в Женеве проходят сессии Комитета по правам человека, Комиссии по разоружению и Европейской Экономической Комиссии ООН), а также общеполитической тематике заседаний Совета Безопасности и Генеральной Ассамблеи ООН. Весь курс был построен на материалах докладов, прочитанных на сессиях. Аудиоматериалы были аутентичными, а также записанными преподавателем или с использованием технологии синтеза речи. Студенты выполнили большое количество упражнений, как устных – распознавание на слух морфологических форм (например, причастий) и синтаксических конструкций, продолжение фраз, так и письменных – на сочетаемость, устойчивые фразы, а также заданий на последовательный перевод. В кабинах переводчиков проводилось имитирование синхронных переводов, как с предоставленным текстом доклада, так и без него. В процессе курса вместе со студентами были составлены словники для переводчиков, работающих по тематике Женевского отделения ООН, а также предложены дополнения в электронный словарь UNTERM.⁴²

В ближайшие несколько лет перед Центром обучения и мультилингвизма Женевского отделения ООН стоит основная цель: *приблизить содержание программы и спецкурсов к нуждам клиентов и увеличить количество сотрудников, изучающих русский язык*. В связи с этой целью необходимо:

- 1) *предлагать новые форматы обучения языку*, интенсивные, вечерние и летние курсы смешанного, дистанционного и очного типа обучения.

В настоящее время в Центре идёт разработка принципов создания смешанного (гибридного) курса, который сочетает элементы обычного «классического» курса в аудитории и электронных образовательных технологий. Такой курс будет построен с применением различных методов – описательных: презентации, ситуационные задачи с использованием аудио и видео материалов, электронных документов; прикладных: ролевая игра, симуляции, исследование под руководством преподавателя, проекты с

⁴² Терминологическая база Организации Объединённых Наций [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://unterportal.un.org/UNTERM/portal/welcome>

использованием форумов, электронных писем, блогов, вики-сайтов); коммуникативных: Интернет-дискуссия под руководством преподавателя, совместная работа учащихся с использованием аудио и видео материалов, видеоконференций, совместно используемых документов).

В дополнение к предлагаемым в настоящее время на секции спецкурсам (подготовка к квалификационному экзамену; разговор на продвинутом уровне), мы планируем разработать ряд новых спецкурсов. Для определения потребностей наших клиентов в 2015 году был проведён опрос сотрудников международных организаций в Женеве, которые изучали, изучают или собираются изучать русский язык. На вопрос «какие действия вы совершаете на русском языке на работе» мы получили следующие ответы: слушают устные выступления на профессиональные темы (65%); читают официальные письма и документы (60%); участвуют в ежедневных разговорах с коллегами на бытовые темы (55%); участвуют в неформальных беседах на профессиональные темы (55%); используют язык во время командировок (55%). Ответы на вопросы: «с какой целью вы изучаете русский язык»: для того, чтобы использовать для профессиональных целей (85%); знакомиться с культурой (50%); «какие умения вы хотите улучшить»: понимать устные выступления на профессиональные темы (60%); читать официальные письма и документы (50%); читать статьи в газетах и интернете (50%). Из предложенного списка спецкурсов большинство выбрало: разговор (средний уровень) (50%); грамматика (средний уровень) (45%); телефонные разговоры по-русски (40%).

На основе анализа потребностей в течение этого года на нашей секции ведётся подготовка трёх вышеперечисленных спецкурсов, и мы планируем в скором времени предложить их слушателям.

На основе анализа предложений студентов также будет принята новая модель проведения занятий регулярной программы. Количество аудиторных часов сократится с четырёх до трёх (два занятия в неделю по полтора часа), а четвёртый час будет проводиться дистанционно.

2) продолжить поиски учебника, который бы максимально соответствовал программе русского языка и отвечал задачам обучения и профессиональным потребностям слушателей. Этот учебник должен:

а) быть создан с учётом последних достижений коммуникативной методики преподавания РКИ, когда особое внимание уделяется не только грамматике, но комплексному развитию всех четырёх видов речевой деятельности;

б) быть ориентирован на слушателей, обучающихся вне России и не в вузе;

в) представлять по возможности большинство разговорных тем или сюжетов, заявленных в программе;

г) содержать материал, рассчитанный на все уровни языковой компетенции программы (A1, A2, B1 и B2), что позволило бы соблюдать преемственность лексики и грамматики с начала до конца программы;

д) содержать достаточное количество иллюстраций, фотографий, аудио- и видеоматериалов.

е) быть издан на уровне современных полиграфических стандартов.

3) *используя дистанционные средства обучения, охватить БОЛЬШЕЕ число сотрудников ООН, заинтересованных в изучении русского языка.*

Для этого в настоящее время успешно используются системы управления обучением, такие как Moodle, Schoology, Totara, Canvas. На наших курсах в течение последних лет активно используется система Moodle.⁴³ С помощью инструментов и ресурсов этой системы преподаватели представляют развёрнутые планы занятий и материалы, позволяющие дополнить используемый на занятиях учебник комментариями или ввести необходимые разговорные темы. Moodle служит хранилищем учебного и справочного материала, своеобразным порталом ссылок и файлов, которые сгруппированы соответственно неделям семестра.

Система является средством для организации коммуникации, которая возможна и в отсутствие студента в аудитории: учащиеся выполняют задания, загружают их в систему, а преподаватели выставляют оценки и дают комментарии в письменной, аудио или видео форме. Moodle также предлагает большой выбор групповых заданий. В форумах можно не только обмениваться информацией, но и организовывать группы для подготовки презентаций. Ресурсы «гlossари» и «вики», позволяют коллективно создавать словник, собирать фотографии по теме или редактировать текст.

Moodle также помогает реализовать различные формы контроля, создавать вариативные наборы тестовых заданий, как обучающих (с предоставлением правильных ответов), так и контрольных (с сообщением итоговой оценки). С помощью системы в секции русского языка проводится промежуточное и финальное тестирование студентов в течение триместра, а также тест для распределения учащихся по группам в соответствии с их уровнем знания языка.

На русской секции Женевского отделения ООН используется не только система управления обучением, но и другие интернет-ресурсы, например, Unite Connections

⁴³ Система управления обучением Центра образования и мультилингвизма Женевского отделения ООН [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://moodle.unog.ch/unog/login/index.php>

(социальная сеть внутри системы ООН), которая помогает в учебных целях – как для связи с коллегами, так и со студентами, например, сделать исследование темы, связанной с проблематикой международных организаций.

4) *повысить подготовку преподавателей языковых курсов для сотрудников международных организаций, уровень их владения электронными средствами обучения* для максимального использования возможностей, которые предоставляют системы управления обучением, социальные сети, другие ресурсы Интернета.

С этой целью в Центре развивается взаимообучение, когда более «продвинутые» в каком-либо вопросе коллеги делятся своими знаниями с другими. Например, были проведены семинары по использованию Webex (это не только система для проведения телеконференций, но прежде всего – занятий или презентаций), семинар по использованию видео на занятиях (создание и размещение на сайте видеоклипа, создание учебного видео или анимации с помощью открытых Интернет-ресурсов. Такие семинары очень популярны, потому что темы для них выбирают сами участники, и они максимально связаны с задачами учебного процесса.

Надеемся, что все эти действия, которые, несомненно, потребуют от преподавателей дополнительных усилий, позволят выполнять основную задачу – преподавать русский язык качественно и эффективно, с использованием современных методов и технологий и в соответствии с потребностями наших клиентов – сотрудников международных организаций.

Новикова В.В.
Центр русского языка
г. Лондон (Великобритания)

Novikova Viktoria
The Russian Language Centre
London (UK)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

RUSSIAN FOR BUSINESS AND ITS TEACHING OUTSIDE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT

В статье рассматриваются вопросы изучения и преподавания русского языка деловым людям вне языковой среды и описываются возникающие при этом проблемы, связанные со спецификой преподавания иностранных языков в Великобритании, профессиональной и психологической спецификой бизнес-контингента учащихся и особенностями русского языка как средства делового общения на современном этапе его развития.

The article discusses the problems learning and teaching Russian language by business people outside of the Russian language environment. It also describes the issues related to the traditions of teaching foreign languages in the UK, professional and psychological profiles of business people and Russian language for business at the present stage of its development.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, языковая среда, русский язык для бизнеса.

Key words: Russian as a foreign language, sociocultural competence, language environment, Russian for business.

Изучение русского языка как средства делового общения в настоящее время стабильно остаётся одним из значимых направлений в методике РКИ в связи с постоянно растущим количеством совместных проектов, осуществляемых российскими и зарубежными бизнесменами. Всё больше и больше деловых людей в мире заинтересованы в изучении русского языка, справедливо полагая, что его знание облегчит ведение переговоров с российскими коллегами, понимание русской национальной специфики ведения бизнеса, а следовательно, приведёт к увеличению продуктивности сотрудничества.

Рост интереса к изучению русского языка как средства делового общения в Великобритании начался в 90-х годах XX века и достиг своего пика к 2008 году (так, в Центре русского языка в Лондоне (The Russian Language centre) в 2008 году было проведено 4720 часов занятий с корпоративными учащимися), после чего наметилась тенденция к сокращению компаниями расходов на обучение своих сотрудников, обусловленная как сложной экономической ситуацией того периода, так и появлением большего количества русскоговорящих специалистов. Первоначальный рост числа корпоративных студентов был

вызван тем, что западные компании предпочитали привлекать к ведению бизнеса в России экспатов, однако к середине 2000-х годов большое количество сотрудников в России прошли соответствующее обучение, и необходимость в сотрудниках-экспатах значительно уменьшилась, сохранившись преимущественно в юридических фирмах, некоторых банковских учреждениях и компаниях, связанных с нефтегазовой промышленностью («Газпром», ВР и др.).

Изменился также и национальный состав изучающих русский язык: если первоначально это были преимущественно британцы (как начинавшие изучать русский язык с нуля, так и изучавшие его в частных школах и престижных университетах – Оксфорде, Кембридже и др.), то в последние годы к ним добавились учащиеся из стран Западной и Восточной Европы, владеющие в среднем одним или двумя иностранными языками (иногда уже изучавшие русский язык на родине), что значительно облегчает задачи преподавателя.

Целью изучения русского языка для деловых людей является его использование в работе, однако конкретные задачи могут быть очень разными: некоторые учащиеся стремятся общаться на русском языке почти на уровне носителя языка (иными словами, достигнуть как минимум уровней В2-С1), другим же достаточно базовых знаний (уровня А1), чтобы только поддержать несложный вежливый разговор и показать свое уважение и расположение к русским клиентам, коллегам или партнёрам по бизнесу, а некоторым и вовсе хватает умения читать по-русски и понимать основное содержание формальных и неформальных бесед.

Обучение русскому языку многих деловых людей начинается в родной стране, а в силу того, что многие международные корпорации имеют свои филиалы во множестве стран, весьма распространённой является ситуация, когда обучение начинается в какой-то «третьей» стране. Помимо проблемы «оторванности» от русской языковой среды, возникают также проблемы, связанные с состоянием преподавания РКИ в различных странах, а также спецификой различных систем образования и предпочитаемыми в данной стране методами преподавания иностранных языков.

В чём же специфика преподавания русского языка бизнес-контингенту, и с какими проблемами сталкиваются преподаватели РКИ и авторы учебных пособий, работающие вне языковой среды (в нашем случае – в Великобритании)?

Иностранные языки в Великобритании в принципе не являются самыми популярными предметами для изучения: британцы часто признаются в том, что они в этом смысле «чрезвычайно ленивы: зачем изучать какой-то другой язык, если весь мир говорит по-английски?» Обязательным в британских школах в настоящее время является изучение

только одного языка (чаще всего – французского), 15-20 лет назад в некоторых средних школах (secondary schools) не изучали и его, поэтому очень часто на вопрос о владении иностранным языком прекрасно образованный британский финансист или юрист отвечает, что «учил французский в начальной школе». В такой ситуации преподавателю приходится не только обучать языку, но и формировать сами навыки изучения языка, а авторам учебных пособий учитывать, что учащимся могут быть незнакомы самые элементарные грамматические термины.

Методы преподавания иностранных языков в британских школах основаны преимущественно на коммуникативных методиках, большую роль играет «развлекательный» (entertaining) аспект обучения, отсюда – привычка учащихся к использованию на занятиях игр, разнообразных форм наглядности и, с другой стороны, неприятие традиционного для методики преподавания РКИ академического подхода к изучению языка. В школьных экзаменах (GSCE, A-levels, IB) практически полностью отсутствует контроль лексико-грамматического аспекта языка как такового (параметр Quality of language включён в критерии оценки письменной и устной речи, однако является последним или предпоследним по значимости в выставлении итоговой оценки по сравнению с такими критериями, как Organisation and Development, Understanding and response и др.), что зачастую приводит к довольно поверхностному отношению к форме и правильности устной и письменной речи.

Изучая русский язык вне русской языковой и культурной среды, учащиеся сталкиваются также с проблемой **ограниченности использования изученного материала**. В среднем, изучая русский язык вне языковой среды, бизнесмен имеет возможность говорить по-русски от 1,5 до 3-х часов в неделю на занятиях с преподавателем или с другими учащимися (если занятия проходят в группах), общаться же с коллегами (даже если он работает в компании, где значительное количество сотрудников русскоговорящие) ему обычно удаётся редко. Это происходит и из-за нехватки времени, и из-за того, что (по отзывам студентов) русскоговорящие коллеги предпочитают говорить по-английски, а не ждать, пока их иностранный коллега выразит свою мысль теми ограниченными языковыми средствами, которыми он владеет (особенно это актуально на начальном этапе обучения), и это зачастую способствует снижению мотивации к обучению.

Следующей проблемой, возникающей у деловых людей при изучении русского языка, является **высокая скорость появления всё новых форм делового общения** и постоянное варьирование направлений делового общения, которые включают не только различные направления бизнеса, торговли, банковское дело, туризм и т.д., появление новой

лексики и изменениями этикетных норм, но и обусловлены усилением процессов глобализации, быстро изменяющимися экономическими и политическими условиями.

Перед преподавателем в данной ситуации встаёт проблема отбора актуального лексического, грамматического и культурологического (в широком смысле) материала, который необходим обучаемому для адаптации к нормам русского делового дискурса (которые всё ещё находятся в стадии формирования). Эта проблема тесно связана с широко исследуемыми в последнее время вопросами межкультурной коммуникации, особенностями национальных коммуникативных стилей, различиями в деловых этикетных нормах, различных представлениях об субординации и др. Нельзя в этой связи не согласиться со словами С.Г. Тер-Минасовой о том, что «реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива... В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать / написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение / понятие, данный предмет мысли живёт в реальности мира изучаемого языка» [Тер-Минасова, 2011, с. 94-95]. Вне среды изучаемого языка эти знания получить довольно сложно, поскольку зачастую их источником является только преподаватель, который хорошо владеет русским литературным языком, не будучи при этом специалистом в бизнес-коммуникации и зачастую (совершенно справедливо с точки зрения филолога) игнорируя реалии современного делового общения, поскольку они не соответствуют нормам русского литературного языка.

Необходимо отметить, что для изучающего русский язык делового человека значительную трудность представляет **понимание и усвоение особенностей весьма противоречивого речевого поведения русских коллег по бизнесу**. Как справедливо утверждает В.В. Химик в своей статье «Современный чиновник: традиционный образ и некоторые особенности речевого поведения»: «Речевое поведение русского чиновника характеризуют ...два противодействующих идеала. С одной стороны, стремление к реализации в устной речи стереотипов письменной формы официально-делового языка, посредством которых чиновник демонстрирует профессиональную ангажированность, административное соответствие, стремление к корпоративному речевому единству. А с другой стороны, чиновника отличает устойчивая тенденция к снижению устной разговорной речи, к использованию административно-делового жаргона, к нарочитой грубости и корпоративной фамильярности» [Химик, 2011, с. 59-64].

При этом стиль общения будет отличаться в зависимости от места общения и национального состава общающихся: между собой русскоговорящие менеджеры будут

общаться совершенно по-другому, чем со своими иностранными коллегами, что зачастую приводит к конфликту деловых этикетов и способов ведения переговоров. Так, например, англоязычное деловое общение характеризуется определённой долей неформальности и стремлению к сокращению дистанции на языковом уровне: при знакомстве англичанин, скорее всего, назовет свое имя (вне зависимости от занимаемой должности), что его русскому коллеге покажется излишне фамильярным; англичанин же будет испытывать дискомфорт при необходимости обращаться к коллеге слишком формально (Mr Ivanov вместо Ivan).

Даже использование местоимений «ты» и «вы» вызывает проблемы и требует порой специального объяснения и моделирования возможных ситуаций: так, например, огромное удивление вызывает у иностранца, знающего, что обращение по имени-отчеству должно сопровождаться местоимением «вы»: фраза «Зайди ко мне, Иван Иванович». В.В. Химик объясняет это так: «...чиновник-управленец предпочитает несимметричное «ты»-общение с партнёрами по нижним ступеням административной иерархии, т.е. российский начальник обращается к подчинённому на «ты». И когда этого не происходит, подчинённый нередко пугается, чувствуя утрату доверия» [Химик, 2011, с. 63].

Нельзя не упомянуть и частое использование в русском устном деловом дискурсе инвективной лексики, особенно в тех отраслях, где работают преимущественно мужчины (нефтегазовая и пр.). Один из сотрудников лондонского офиса компании «Газпром» пошутил однажды: «Хорошо вам, русским: вы можете только выучить f-word и ругаться, как ругаются англичане. Мне же надо знать всю русскую грамматику и словообразование, чтобы хотя бы понимать, как ругаются русские».

Безусловно, существующие учебные пособия по русскому языку как иностранному практически не отражают все эти аспекты, следовательно, учащийся зачастую оказывается просто обречён на коммуникативную неудачу.

Специфика обучения русскому языку деловых людей в настоящее время обусловлена также **изменением когнитивного стиля современного человека**. Современный мир, насыщенный электронными коммуникациями, формирует совершенно другой тип восприятия, отличающийся от текстового (на основе которого традиционно построено обучение РКИ), так называемое *клиповое мышление* (способность быстрого переключения между разрозненными смысловыми фрагментами, высокую скорость переработки информации, предпочтение нетекстовой, образной информации). «Клипово» мыслящий человек способен быстро отыскать нужную информацию, просмотрев целый ряд ссылок в Интернете, но ему очень трудно понять место этой информации в картине мира, интерпретировать её, связать её причинно-следственными связями с другими единицами

информации, сделать выводы или обобщения, увидеть того самого хрестоматийного «слона» за нагромождением разнообразных «хоботов», «ушей» и «хвостов». Николас Карр в своей статье «Гугл делает нас глупее?» утверждает, что проводя большое количество времени в Интернете, современный человек утрачивает навык «глубокого», вдумчивого чтения, способность к концентрации в течение долгого времени на одном предмете и осознания прочитанного.

Современный деловой человек живёт в постоянной информационной зависимости. Потребность в информации невероятно высока, а справиться с её обработкой всё сложнее, поэтому в процессе обучения языку как средству делового общения учащиеся предпочитают представление материала в виде небольших, четко структурированных, максимально самодостаточных блоков.

Особенности когнитивного стиля (в качестве определения когнитивного стиля мы опираемся на следующее: «когнитивный стиль – это индивидуально-личностные способы переработки информации о своём окружении, репрезентирующие ментальные структуры человека, проявляющиеся на языковом уровне в виде оценки, категоризации, анализа происходящего» [Погодаева, 2009, с. 158]) делового человека определяют его отношение к изучению русского языка и способы его освоения. Изучение русского языка для него, прежде всего, – инвестиция в своё профессиональное будущее, а, следовательно, карьерный рост. Это обуславливает высокую внутреннюю мотивацию и нацеленность на результат. Современного делового человека характеризует также так называемое **«проектное» мышление**. Суть этого феномена сводится к следующему: проект – это конкретная задача, имеющая начало и конец на временной шкале и направленная на достижение результата, для осуществления любого проекта необходим четкий план и свобода выбора средств для реализации запланированного.

С «проектным» мышлением связана другая реальность мира бизнеса: **управление временем или «тайм-менеджмент»**. Обычно деловой человек может уделить занятиям языком от 1,5 до 3 часов в неделю (имеются в виду занятия с преподавателем – индивидуально или в группе), на самостоятельную работу и домашнее задание времени зачастую не остаётся, поэтому преподавателю приходится искать способы закрепления изучаемого материала и мотивировать учащихся к обучению между занятиями, которые, в свою очередь, в силу занятости учащегося, могут быть очень нерегулярными.

Организация самостоятельной работы оказывается очень важной составляющей процесса обучения, поскольку именно она в конечном итоге обеспечивает прочное усвоение учебного материала. Обычно пожелания студентов сводятся к следующим пунктам:

– структурировать домашнее задание так, чтобы каждый его блок можно было выполнить в течение 15-30 минут;

– иметь возможность использовать учебные материалы онлайн или в виде компьютерных программ, приложений для различных мобильных устройств (телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров) – тогда появляется возможность заниматься по пути на работу или в командировку;

– иметь возможность проверять правильность выполнения заданий самостоятельно, чтобы оценивать достигнутый результат.

Как и других взрослых учащихся, деловых людей характеризует осознанное отношение к процессу своего обучения, потребность в его осмысленности, достижение поставленных целей и стремление к применению полученных знаний, умений и навыков, а также наличие жизненного опыта – важного источника обучения. К числу **психологических трудностей**, возникающих у изучающих русский язык деловых людей, можно отнести следующие:

– беспокойство о своём авторитете, нежелание выглядеть некомпетентным в глазах коллег и преподавателя, боязнь ошибок;

– несоответствие собственного образа «солидного человека» роли «ученика» в её традиционном понимании, нежелание «вернуться в детство», «сесть за парту»;

– сформированный когнитивный стиль (часто обусловленный спецификой профессии);

– неспособность отвлечься от основной работы на время занятия, трудности с концентрацией и запоминанием нового материала.

Безусловно, особенности делового контингента учащихся, изучающих русский язык как иностранный, не исчерпываются перечисленными выше, однако, именно они кажутся нам наиболее значимыми на данном этапе. Разработка отвечающих требованиям данного контингента учебных пособий, учебных программ, компьютерных технологий представляется одной из актуальнейших и важнейших задач лингводидактики, поскольку именно это может способствовать укреплению позиций русского языка как средства международного общения.

Список литературы:

Погодаева Е.А. Репрезентация когнитивного стиля современного делового человека в текстах деловой прессы: дисс. канд. фил. наук. Барнаул, 2009. 177 с.

Тер-Минасова С.Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ / Русский язык за рубежом. 2011, №4. С. 93-97

Химик В.В. Современный чиновник: традиционный образ и некоторые особенности речевого поведения / Русский язык за рубежом. 2011, №3. С. 59-64.

Carr, Nicholas. Is Google making us Stupid? – What the Internet is doing to our brains. 2008. – Режим доступа: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>

Новицкая О.В.
Лёвенский католический университет
г. Лёвин (Бельгия)

Novitskaja Olga
University of Leuven
Leuven (Belgium)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И НИДЕРЛАНДСКОГО ЯЗЫКОВ)

THE SPECIFICS OF TRANSLATING SOCIAL AND POLITICAL LEXICON (BASED ON THE RUSSIAN AND DUTCH LANGUAGE)

Перевод играет огромную роль в обществе, он помогает знакомиться с историей, литературой, научными достижениями, культурой, бытом и общественно-политической жизнью других стран. Так как язык отражает существующую действительность, переводчик должен не только хорошо знать язык, с которого он делает перевод и язык, на который он переводит, но и иметь огромный багаж фоновых знаний. Существуют различные способы передачи реалий в переводе. При переводе к каждой передаче реалии нужен индивидуальный и тщательный подход. Современная социально-политическая терминология представляет собой очень интересный слой лексики языка с точки зрения перевода. Нельзя слепо применять определённые понятия, возникшие на фоне определённой политической традиции, для описания другой политической культуры.

Translation plays a big role in a society; it helps us to be acquainted with history, culture, the literature, scientific achievements, social and political life in other countries. Because language reflects the existing reality, the translator should not only know well the language from which he translates but also the language in which he translates; he needs to have a huge amount of background knowledge. There exist various strategies to translate terms connected with the realities. The translator of realia needs individual and careful approach to each separate case. Social and political terms represent a very interesting layer of lexicon from the point of view of the translation. It is impossible to apply blindly certain political concepts of one country to the description of political culture of other country.

Ключевые слова: перевод, реалии, социально-политическая терминология, русский язык, нидерландский язык.

Key words: translation, realia, social and political terms, Russian language, Dutch language.

В.С. Виноградов определяет фоновую информацию следующим образом: «Фоновые сведения – это социокультурные сведения, характерные лишь для определённой нации или национальности, освоенные массой их представителей и отражённые в языке данной национальной общности» [Виноградов, 1978, с. 87]. Отсутствие такого фонового знания может привести к своеобразному каламбуру в переводе или же к неудачным переводческим решениям. Языковая некомпетентность – плохое знание быта, традиций и культуры страны, недостаточное знание истории, важнейших исторических событий, незнание крупных исторических и политических деятелей страны, общественно-политических реалий – не

позволяет правильно понимать исторические сравнения и ссылки, что нередко приводит к непониманию всего текста.

В своей работе «Непереводимое в переводе» С. Влахов и С. Флорин так характеризуют реалии: «Реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках и, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [Влахов, 1980, с. 47]. В категорию реалий С. Влахов и С. Флорин включают и общественно-политические реалии, которые они классифицируют следующим образом:

1. Административно-территориальное устройство.
 - а. Административно-территориальные единицы.
 - б. Населённые пункты.
 - в. Детали населённого пункта.
2. Органы и носители власти.
 - а. Органы власти.
 - б. Носители власти.
3. Общественно-политическая жизнь.
 - а. Политическая деятельность и деятели.
 - б. Патриотическое и общественное движение.
 - в. Социальные явления и движения (и их представители).
 - г. Звания, степени, титулы, обращения.
 - д. Учреждения.
 - е. Учебные заведения и культурные учреждения.
 - ж. Сословия и касты (и их члены).
- з. Сословные знаки и символы.

4. Военные реалии.

а. Подразделения.

б. Оружие.

в. Обмундирование.

г. Военнослужащие (и их командиры) [Влахов, 1980].

Существуют различные способы передачи реалий в переводе. Самыми распространёнными способами является транскрипция или транслитерация, калькирование, описание и разъяснительный перевод, приближенный перевод при помощи существующего аналога, трансформационный перевод. При переводе к каждой передаче реалии нужен индивидуальный и тщательный подход. Сложным является перевод современной политической терминологии, так как она связана именно с российскими реалиями. Появление новых реалий в обществе ведёт к возникновению соответствующих терминов в языке. Нельзя слепо применять определённые понятия, возникшие на фоне определённой политической традиции, для описания другой политической культуры. Изменения в лексике тесно связаны с социокультурными изменениями, происходящими в обществе. На употребление определённой политически окрашенной терминологии влияет историческое развитие страны. Политические изменения в стране меняют отношение её жителей к существующей действительности. В русском языке мы наблюдаем трансформацию коннотаций по отношению ко многим политическим терминам. Многие слова, имеющие негативную окраску в период советской эпохи, в наши дни приобрели позитивный смысл. Так, например, изменилось отношение к таким словам как «оппозиция», «фракция», «эмигрант», «либерал» и т.д. Произошли изменения и в понимании таких политических терминов как «демократ», «консерватор», «левый», «правый», «красный», «белый». Многие политические термины в русском языке имеют совершенно другое смысловое наполнение в других западноевропейских странах. Например, правые в России – это левые либералы в Бельгии, а левые партии России – это ультралевые в Бельгии.

Термины с политическим содержанием требуют особого подхода, так как у них не всегда имеются прямые словарные соответствия. Во время перевода переводчик очень часто сталкивается с лексическими проблемами. Лексические проблемы перевода играют не менее важную роль в теории перевода, чем грамматические темы. Перед переводчиком очень часто стоит задача сделать правильный выбор слова для полной и корректной передачи содержания текста-донора в тексте-реципиенте. Как отмечал Комиссаров, «Слово

в качестве основной единицы языка фиксирует в своём значении сложный информативный комплекс, отражающий различные признаки обозначаемых объектов (предметно-логическое значение слова), отношение к ним членов говорящего коллектива (коннотативное значение слова) и семантические связи слова с другими единицами словарного состава языка (внутрилингвистическое значение слова)» [Комиссаров, 1990, с. 78]. Для перевода политических концептов нужен интерпретативный, кросс-культурный подход. Только такой перевод позволит нам найти нужные соответствия в разных культурных и языковых обществах. Такой подход предполагает изначальное внимание к использованию сходной концепции в другой культуре, и лишь затем выясняет формальные соответствия и несоответствия.

В современной России появились такие затрагивающие политическую тематику эвфемизмы как «*вертикаль власти*» – структура для укрепления российской государственности, «*партия власти*» – инструмент, при помощи которого власть старается обеспечить собственное господство и выживание, «*силовик*» – лицо, пришедшее к власти через какую-либо структуру службы безопасности или вооружённых сил. Для «*партии власти*» в нидерландоязычной прессе используется перевод «*regeringspartij*» – «правящая партия». Так, например, звучит заголовок одной из бельгийских газет: «*Russische regeringspartij wint lokale verkiezingen*» – «*Правящая партия победила на региональных выборах*». В России сам президент выбрал партию власти, для поддержки своей власти, своих предложений, для обеспечения своего выживания. Эта партия создана не обществом, а правящей элитой. Таким образом, такая аналогия между понятиями «*regeringspartij*» – «*правящая партия*» и «*партия власти*» неправильна, она формирует у реципиента ложные представления, неадекватную интерпретацию существующей действительности. Как мы уже указали, партия власти в России выбирается самим президентом и существует на харизме президента, в странах же «цивилизованной демократии» любая партия, кроме тех, которые проявляют расизм и враждебность по отношению к правам человека, может стать правящей. Здесь для точного перевода необходима трансформация – расшифровка и незначительное расширение. Правильным был бы перевод «*een partij gekozen of opgericht door de president*» – «партия, выбранная или созданная президентом». Не всем читателям понятен и часто употребляемый в нидерландоязычных СМИ перевод эвфемизма «*вертикаль власти*» как «*verticale macht*». Здесь для обозначения соответствующего концепта целесообразнее использовать сложное слово «*machtsstructuur*» – «*структура власти*». Таким образом, нам представляется правомерным перевод «*verticale machtsstructuur*», который раскрывает субординацию, однонаправленное воздействие административных структур более высокого уровня на низовые структуры. Специфичность

понятия термина «силовик» передаётся в нидерландском языке способом транслитерации – «*silovik*». Так как транслитерируемое слово «силовик» употребляется редко и только в контексте российской действительности здесь необходимы комментирующие пояснения.

Интересным представляется и термин «*политтехнолог*». «*Политтехнолог*» – это специалист, который разрабатывает и реализует политические программы и мероприятия какого-либо политика, желающего сделать карьеру. Он разрабатывает и воплощает в жизнь определённую идеологию. Для перевода русского термина «*политтехнолог*» на нидерландский язык обычно предлагаются такие соответствия как «*spindokter*» (с английского языка «*spin doctor*» – «спин-доктор») или «*politieke adviseur*» – «политический советник»), которые явно не подходят для передачи правильной информации. «*Spindokter*» или «*politieke adviseur*» – это специалист по контактам с прессой, эксперт по связям с общественностью. Он занимается поддержкой имиджа политика. Таким образом, мы видим, что объёмы этих понятий не совпадают. Для лучшей передачи концепта «*политтехнолог*» мы предлагаем перевод «*politieke strateeg*» – «политический стратег».

Трудность составляет и термин «*общественность*», который принадлежит к так называемой абстрактной лексике. В двуязычном русско-нидерландском словаре мы находим следующие переводы к слову «*общественность*»: «*publieke opinie*», «*openbare mening*», «*publiek*» – «публичное мнение», «общественное мнение», «публика». В русском языке термин «*общественность*» имеет прагматическое содержание и долгую концептуальную историю. В своё время Н.М. Карамзин в своих «Письмах русского путешественника» отмечал тесную и солидарную связь между людьми и говорил о «мудрой связи общественности». Подчёркивая высокий «дух общественности» еврейского народа, он писал, что они, «гонимые роком и угнетённые своими сочеловеками, находятся друг с другом в теснейшей связи, нежели мы, торжествующие христиане. Я хочу сказать, что в них видно более духа общественности, нежели в другом народе» [Карамзин, 1789, с. 194].

В современном русском языке термин «*общественность*» обозначает ту часть общества, которая активно участвует в общественной жизни, выражает общественное мнение. Таким образом, оптимальным переводом на нидерландский язык нам представляется не «*публика*» и не «*публичное*» или «*общественное мнение*» а «*maatschappelijk actieve burgers*» – «общественно активные граждане». Сложность представляет перевод и таких словосочетаний как «*общественная жизнь*» и «*общественная деятельность*». В словаре словосочетание «*общественная жизнь*» переводится как «*sociaal leven*» – «социальная жизнь». Для россиян «*общественная жизнь*» подразумевает разные виды гражданской и государственной деятельности, в то время как в Бельгии или в Нидерландах «*sociaal leven*» означает отношения с друзьями, посещение,

театров, кафе и ресторанов. Таким образом, мы видим, что русское словосочетание "общественная жизнь" сильно отличается от нидерландского словосочетания «*sociale leven*». Для словосочетания «общественная жизнь» мы предлагаем перевод «*maatschappelijk engagement*».

В нидерландском языке «*sociale werk*» и «*maatschappelijk werk*» являются своего рода синонимами. Под этими словосочетаниями понимается предоставление помощи людям, для того чтобы они могли решать неожиданные и повседневные жизненные проблемы, могли функционировать в своём социальном окружении и предотвращать сложности. В русском языке «общественная деятельность» и «социальная работа» не являются синонимами. Общественной деятельностью занимаются люди, которые помогают разнообразным политическим, культурным, профессиональным и другим организациям, объединениям и обществам. Таким образом, «общественная деятельность» обозначает любую полезную деятельность во благо общества. Здесь, как нам кажется, оптимальным будет перевод «*maatschappelijk geangageerd werk*».

Очень часто неправильно переводится лексема «национальность». В русском языке национальность отождествляется с этнической принадлежностью. В нидерландском языке, как и во многих других западных языках, понятие «национальность» – «*nationaliteit*» (*nationality* – англ., *nationalität* – нем., *nationalite* – фр.) отождествляется с гражданством. Таким образом, лексема «национальность» правильно переводится как «*etnische afkomst*» – «этническое происхождение». Сложность вызывает и перевод на нидерландский язык прилагательного «национальный». Это прилагательное может быть переведено как:

1. государственный (*staats-*): «национальный долг» – «*staatsschuld*»; «национальная лотерея» – «*staatsloterij*»; «национальный архив» – «*staatsarchief*»; национальная безопасность – *staatsveiligheid*;
2. отечественный, патриотический (*volks-*): «национальный гимн» – «*volkslied*»;
3. общенациональный: «национальный праздник» – «*nationale feestdag*», «национальный доход» – «*nationaal inkomen*», «национальная экономика» – «*nationale economie*»;
4. народный: «национальный танец» – «*volksdans*», «национальная одежда» – «*volkskleding*», «национальный характер» – «*volkskarakter*».

В современной России в речевой оборот активно вошло слово, обозначающее новую идентичность «россиянин», которое в отличие от слова «русский», обозначающее этническую идентичность, указывает на гражданскую нацию и объединяет всех граждан Российской Федерации. Таким образом, двум прилагательным «русский» и «российский», каждое из которых выражает более узкое, дифференцированное понятие, в нидерландском

языке соответствует одно прилагательное «*Russisch*», выражающее более широкое понятие. Так как в нидерландском языке понятие «*Russisch*» обозначает более широкий класс денотатов, в некоторых случаях, из соображений политической корректности, необходимо пользоваться разъяснительным переводом.

Для того чтобы верно перевести слова выражающие реалии необходимо знать то, что стоит за этими словами. Нельзя слепо переводить номинативные значения словарных элементов. В разных обществах существует своё предметное содержание определённых концептов. Попробуем, к примеру, перевести на нидерландский язык словосочетание «монетизация льгот», которое появилось в русском языке в 2005 году после того, как правительство России заменило натуральные льготы на денежные компенсации. Трудность здесь заключается в передаче на нидерландский язык понятия «льгота». В данном случае под словом «льготы» мы понимаем полное или частичное освобождение пенсионеров, инвалидов, ветеранов войны от финансовых обязательств – оплаты за жилую площадь, коммунальные услуги, транспорт, медицинское обслуживание и т.д. В русско-нидерландском двуязычном словаре слово «льгота» переводится как «*korting*» – «скидка» или «*privilege*» – «привилегия». Для оптимального перевода мы вынуждены ввести дополнительные близкие по функции и содержанию слова. «Монетизацию льгот» мы можем перевести как «*voordelen in natura in geldsom omzetten*» – «замена оплаты привилегий натурой денежной суммой», но тогда остаётся «за бортом» акцент социальности. Взяв все вышесказанное к сведению, мы пришли к следующему переводу: «*kosteloze sociale voorzieningen vervangen door een uitkering*» – «замена бесплатного социального обеспечения денежной выплатой».

Большие проблемы возникают при переводе газетно-публицистических текстов, так как в них часто приводятся сравнения и различного рода ссылки. Здесь также нельзя обойтись без фоновых знаний, знаний быта, традиций и культуры страны. Комиссаров подчёркивает, что «Эквивалентность коннотативного значения у соотнесённых слов в оригинале и переводе предполагает также воспроизведение в переводе ассоциативно-образного компонента этого значения. Семантика некоторых слов включает дополнительную информацию, связанную с определёнными ассоциациями в сознании говорящих» [Комиссаров, 1990, 86]. Смысловыми требованиями контекста обуславливается перевод таких разговорно-бытовых оборотов как «перспективная семья» и «перспективная квартира», «элитные вузы», «элитные дома», «нормальное жильё» и т.д. Как отмечал Л.П. Крысин, в сфере, связанной с обменом или приобретением жилья «хорошо известно, что, например, перспективная семья – это семья, в которой родители находятся в так называемом репродуктивном возрасте, то есть, проще говоря, семья, в

которой могут родиться дети. А перспективная квартира – это нечто почти противоположное по смыслу и даже зловеще-бесчеловечное по сути: квартира, в которой живёт престарелый (и, стало быть, неперспективный в только что рассмотренном смысле) человек и которая, следовательно, скоро освободится» [Крысин 1994]. Дословный перевод таких словосочетаний не передаёт респонденту нужную информацию. Здесь в первую очередь необходимо определять различия или сходства в характере вещественно-смысловых связей между отдельными словами, обращать внимание на значение при их сочетании, так как такие словосочетания могут употребляться в прямом или метафоризированном смысле.

Каждый переводчик знаком с семантическим коварством внешне сходных (совпадающих по написанию и произношению) слов родного и иностранного языков. Очень часто такие слова не совпадают ни в одном из своих значений. В таких случаях принято говорить о «ложных друзьях переводчика». Так, например, в русском толковом словаре Ожегова мы находим следующие определения к слову «консерватор»:

1. человек консервативных убеждений,
2. член консервативной партии.

В нидерландском толковом словаре Ван Дале мы находим только одно определение к слову «*conservator*»: хранитель музея или библиотеки. Как мы видим, сходные по произношению слова семантически не совпадают ни в одном из своих значений. Правильный перевод русского слова «консерватор» не «*conservator*», а прилагательное «*conservatief*».

Нередко трудность представляют и так называемые интернациональные слова. Многие из этих слов имеют в русском языке более узкое или более широкое значение. Столкнувшись в тексте с такими словосочетаниями как «элитные вузы», «элитные дома», «элитный район», нередко переводчик сразу же прибегает к аналогичному слову «*elitair*», которое, однако в нидерландском языке имеет более узкое значение. Нидерландское слово «*elitair*» имеет только одно значение – «представляющий собой элиту», а русское слово «элитный» имеет и другое значение – «лучший, престижный». Таким образом, здесь нужно переводить не «*elitair*», а «*gerenommeerd*» – «имеющий хорошую репутацию».

Не все так просто и с переводом словосочетания «нормальное жильё». Так, например, если в данном примере, взятом из газеты «Известия»: «Когда у человека есть нормальное жильё – меньше поводов выйти на улицу и кого-нибудь свергнуть» словосочетание «нормальное жильё» перевести дословно, то велика вероятность быть непонятым. Переводчик должен знать, что представляет собой «нормальное жильё» в

России. Зная это, он без особого труда прибегнет к разъяснительному переводу как, например, «не слишком маленькое жильё».

На вышеприведённых примерах мы постарались показать, что современная социально-политическая терминология представляет собой очень интересный слой лексики языка с точки зрения перевода. Точный и адекватный кросс-культурный перевод даёт возможность правильно понимать и оценивать политическую, общественную и социальную жизнь общества. Неправильный перевод формирует у реципиентов ложные представления о существующей действительности.

Список литературы:

- Виноградов В.С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов М.: Изд-во Московского университета, 1978. 173 с.
- Влахов С.* Непереводимое в переводе / Сергей Влахов, Сидер Флорин. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
- Карамзин Н.М.* Письма русского путешественника [Электронный ресурс] / Н.М. Карамзин. 1789. – Режим доступа: http://rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit_/01text/vol1/01prp/01.htm?start=41&length=1.
- Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
- Крысин Л.П.* Эвфемизмы в современной русской речи [Электронный ресурс] / Л.П. Крысин. 1994. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm>.
- Новицкая О.В.* Сопоставление русского и нидерландского языков в процессе обучения / О.В. Новицкая. Славянская и западноевропейская филология на рубеже веков. М.: «МАТИ» РГТУ, 2001, С. 152-163.
- Новицкая О.В.* Роль перевода и его место в общей системе преподавания / О.В. Новицкая. Иностранные языки и литература в современном международном образовательном пространстве. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, т. 2, 2007, С. 11-17.

Нурғали К.Р.

Шашкина Г.З.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Астана (Казахстан)

Nurgali Kadisha

Shashkina Gulzhan

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana (Kazakhstan)

Г. БЕЛЬГЕР КАК ТЕОРЕТИК И ПРАКТИК ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

G. BELGER AS A THEORIST AND PRACTITIONER OF LITERARY TRANSLATION

Статья посвящена исследованию теории и практики художественного перевода известного казахстанского писателя, литератора, публициста, критика, переводчика Герольда Бельгера, свободно владевшего тремя языками – немецким, казахским и русским. Основные переводческие принципы Бельгера, воплотившиеся в его книгах «Ода переводу», «Лики слова», «Созвучие»: свободное знание языка оригинала, национальной культуры; постоянная каждодневная практика; ответственное отношение к работе; точная передача содержания и стилистики; «старение» перевода. Важный тезис Г. Бельгера – профессиональная подготовка казахстанских переводчиков на базе вузов республики с целью привлечения их к переводу казахской классической литературы на другие языки, а одной из функций Союза писателей Казахстана должно стать обсуждение переводов произведения, а также организация анализа, рецензирования и изучение переводов.

The article investigates the theory and practice of literary translation of the well-known Kazakhstan writer, men of letters, essayist, critic, and translator Herold Belger, who had a good command of three languages – German, Kazakh and Russian. Belger’s basic translation principles described in his books “Ode to Translation”, “Faces of the Word”, “Accord”, are as follows: fluency in the language of the original, national culture; constant daily practice; responsible attitude to work; accurate translation of the content and style; “aging” of translation. An important thesis of H. Belger is a professional training of Kazakhstanian translators in the republican universities in order to attract them to translation of the Kazakh classical literature into other languages, and one of the functions of the Union of Writers of Kazakhstan should become discussion of translation of fiction, as well as the organization of the analysis, review, and study of translations.

Ключевые слова: художественный перевод, Герольд Бельгер.

Key words: literary translation, Herold Belger.

Герольд Бельгер (1934-2015) – известный казахстанский писатель, литератор, публицист, критик, переводчик-практик и теоретик проблем художественного перевода, в совершенстве владевший тремя языками: родным немецким, казахским и русским. Интересен и необычен жизненный путь Бельгера – немца по национальности, но волею судьбы связанного жизнью и творчеством с казахстанской землёй. Поволжский немец, в 1941 году, когда началась Великая Отечественная война, по указу И. Сталина он был депортирован в Казахстан. Окончив школу на казахском языке, молодой немец в

совершенстве овладел культурой и обычаями казахского народа. Наша земля стала для него по-настоящему родной и близкой.

Бельгер является автором более 40 художественных, литературоведческих, публицистических книг, свободно излагая свои мысли на трёх языках. И закономерно было его желание донести всю богатейшую палитру казахской культуры на другие языки, которыми он владел. Поэтому он постоянно в процессе своего творчества обращался к вопросам переводоведения, о чем свидетельствуют его книги «Ода переводу», «Этюды о переводах Ильяса Джансугурова», «Лики слова», «Созвучие» и многие другие статьи и очерки.

Интерес к художественному переводу появился ещё в студенческие годы и окреп в годы учебы в аспирантуре Казахского педагогического института имени Абая. Именно благодаря трехязычию Г. Бельгеру удалось «уловить удивительное созвучие лермонтовского перевода стихов Гёте «Ночная песнь странника» и абаевских стихов «Темной ночью дремлют горы», – считает член-корреспондент НАН РК, директор Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова У. Калижанов. – И с той поры он стал горячим поклонником творчества Абая, и по его признанию он знает наизусть половину произведений Абая, что помогло ему глубоко впитать дух и язык казахского народа и обогатить свой словарный запас. Соответственно, перу Бельгера принадлежат прекрасные переводы произведений казахских писателей. Благодаря его литературному мастерству русские читатели прониклись интересом к переведённым им произведениям А. Нурпеисова, Г. Мусрепова, Г. Мустафина. А в своём личном творчестве он сохранил чувство братской семьи народов, их духовной близости и общности исторической судьбы» [Калижанов, 2014, с. 23-24].

Г. Бельгер пришёл в литературу, когда она была очень востребована. Он любил вспоминать, что писателей тогда уважали, ценили, даже боготворили, их читали, ими восхищались, о них повсюду говорили, главным образом с пиететом. Видеть живых Мухтара Ауэзова, Сабита Муканова, Габита Мусрепова, Габидена Мустафина, Таира Жарокова, Касыма Аманжолова, Хамита Ергалиева, Абу Сарсенбаева было счастьем для молодого литератора. Союз писателей Казахстана был островком свободы, вольнодумства, нестандартного поведения, неординарного поступка, источником новостей и невероятных слухов. «Я застал эту ауру, впервые придя в Союз писателей Казахстана в октябре 1963 года», – делился впечатлениями казахстанский мэтр.

Г. Бельгер оставил свои воспоминания о работе над переводами на русский язык повестей Тынымбая Нурмаганбетова, романов Абдижамила Нурпеисова, прозы Беимбета Майлина и многих других мастеров казахской литературы. Он был уверен, что переводить

надо постоянно и много: «Переводческая муза скромна, тиха, даже стеснительна, но и она, как всякая муза, – своенравна, властна. Она отдаёт свою благосклонность лишь терпеливым и мужественным... Чуть перефразируя С. Моэма, я бы сказал: если не будешь переводить много – не будешь переводить хорошо. Моэм употребил другой глагол – писать. В данном случае они – синонимы» [Бельгер, 2005, с. 8].

Художественный перевод был для Г. Бельгера искусством и творчеством. Он не прощал небрежностей и неточностей, был требователен не только к себе, считал, что без писательского дара переводчику не обойтись. Из его отдельных заметок на полях перевода «Пути Абая» Мухтара Ауэзова на русский язык родилась отдельная книга. Без его помощи и консультаций поэзия Абая не звучала бы на немецком языке в переводах Леонарда Кошута.

Статья «Ода переводу» открывает книгу Г. Бельгера с одноимённым названием. По сути, это собрание под одной обложкой наиболее значимых его трудов по проблемам художественного перевода. Он не был сторонником дословного и пословного перевода. Перевод художественный он считал мужеством и приводил в книге убедительные примеры того, что большие переводчики, как правило, редкие труженики.

Г. Бельгер со знанием дела, глубоко и профессионально рассуждал об особенностях профессии переводчика, корни мужества которого видел «в бескорыстии, в душевной щедрости и совестливости, в сознании того, что хотя имя его, как правило, пишется петитом, мелким шрифтом под последней строкой, а случается, и вовсе не пишется, он всё же занимается отнюдь не мелочным делом, ибо без него нет духовной связи, духовного контакта народов – главного двигателя всечеловеческого прогресса» [Бельгер, 2005, с. 5].

Умение подняться над проблемой, увидеть её шире, вывести на новый уровень обобщения – характерная черта Г. Бельгера. Его любимое выражение: «Поэзия переводится поэзией». Переводить, по его мнению, надо не слова, не фразы, «а поэзию – поэзией, боль – болью, любовь – любовью, бережно сохраняя едва уловимую искру иноязычной души». Найти нужное, адекватное слово при переводе, слово-образ – «мука, ибо слово часто имеет свойство быть многозначным, многокрасочным». Есть ещё одно образное выражение Г. Бельгера, в котором выразилось его переводческое кредо: «Перевод – дитя любви ...а любовь, как известно, требует наибольшей отдачи умственных, физических, духовных сил» [Ескуатова, 2003, с. 136].

Г. Бельгер не только прекрасно знал обширный синонимический ряд и фонд архаизмов казахского языка, но, не удовлетворённый скудными сведениями в словарях, он заводил личные словари на различные темы: животный мир, лошадь, беркут, травы и т.д. Туда он заносил собранные годами по крупицам из разных источников, от знатоков и

друзей-казахов пояснения, синонимы, слова-описания внешних примет лошадей, беркутов, наименований пищи. К слову сказать, весь этот материал вошёл впоследствии в книгу «Казахское слово», состоящую из тринадцати эссе.

В статье «Ода переводу» Г. Бельгером настолько удачно подобраны примеры, что всё подтверждает его мысль о переводе как искусстве. Так, разбирая перевод Б. Пастернаком «Фауста» Гете, Бельгер приводит следующие строки:

«Вначале было Слово». С первых строк

Загадка. Так ли понял я намёк?

И завершается отрывок следующими строками:

Я был опять, как вижу, с толку сбит:

«Вначале было Дело» – стих гласит.

Г. Бельгер убеждён, что сцена бережно передана на русском языке знаменитым русским поэтом, но считает необходимым обратить внимание читателя на то, что «немецкие Sinn, Kraft, Tat тоже несколько шире и многозначней, чем русские *мысль, сила и дело*. Tat, например, означает и *поступок*, и *дело*, и *действие*, и *подвиг*, и *свершение*» (*курсив. – Г. Бельгера*) [Бельгер, 2005, с. 6]. Это указано в примечаниях автора.

Профессия переводчика не может быть хобби, потому что он постоянно в поиске слов, выражений. Переводчик переключается с языка на язык, и даже сны видит на разных языках. Это муки слова, муки выбора, мера ответственности.

Подлинных мастеров художественного перевода приводит в пример Г. Бельгер, подтверждая свои рассуждения. Это профессор Н.А. Холодковский, сорок лет работавший над переводом «Фауста» Гёте, он же автор двухтомного комментария к трагедии. Семь вариантов перевода «Фауста» Гёте создал А. Струговщиков. Жужа Раб перевела с русского языка на венгерский сто восемьдесят томов прозы и двенадцать томов поэзии. Супруги из ГДР Гюнтер и Трауте Штейн перевели на немецкий язык около пятидесяти романов и книг для детей и юношества советских писателей. «Война и мир» была переведена, к примеру, на 37 языков. На английский язык она переводилась восемь раз, на немецкий – 14, на японский – семь. Эти рассуждения подтверждают его убеждённость в том, что перевод имеет свойство «стареть», и потому в определённый промежуток времени возникает необходимость в «обновлении» языка переводного произведения.

Жанр оды предполагает, как её обязательный элемент, воспевание подвигов, восхваление, восхищение. И Г. Бельгер восхищается мужеством переводчиков разных

стран мира. Лили Дени, по её собственным словам, за двенадцать лет выпустила тридцать девять книг в переводе с русского языка, не оставляя своей критической деятельности, регулярно издавая статьи о театре и для театра. Пятьдесят лет жизни посвятила переводу прозы Л.Н. Толстого, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.М. Горького на шведский язык Аста Викман. Пять томов В.В. Маяковского, поэмы А. Твардовского, поэзию А. Суркова, А. Вознесенского, «Витязь в тигровой шкуре» Ш. Руставели перевел австрийский писатель Гуго Гупперт, при этом не оставляя своего оригинального творчества, издавая свои собственные книги.

Но «Ода переводу» – важная книга и для казахской литературы, поскольку написана она трехязычным писателем и переводчиком, который хорошо знал казахских литераторов. Воспоминания Г. Бельгера о том, как бережно относились к слову корифеи казахской литературы, – бесценны. «Не потому ли так ликовал степенный, сдержанный Г. Мусрепов, найдя после многолетних тщетных поисков точный эквивалент заурядному слову «канитель»? Не потому ли уже столько лет мучается А. Нурпеисов, надеясь подобрать казахский аналог к слову «предрассудок»? Не потому ли на моей памяти ходил несколько дней как потерянный С. Мауленов, подыскивая в родном языке адекватное понятие к слову «упоение»? Не потому ли вдумчивый и опытный киргизский переводчик К. Саякбаев, с которым мы в разные годы оказывались вместе в Ялте и Ереване, жадно записывал от меня казахские слова, созвучные киргизским, но наделённые иными оттенками?» [там же, с. 6].

Важно, по мнению Г. Бельгера, оценивать труд переводчика, проводить серьёзный анализ. «Судить о переводе лишь потому, как он звучит (гладко – негладко, грамотно – неграмотно, привычно – непривычно) на данном языке – глубоко неверно. Что в таких случаях можно сказать? ... Когда меня спрашивают: «Как перевод?», я отвечаю: «Давай заглянем в оригинал» [там же, с. 10]. И кто, как не сам переводчик, лучше скажет о своём труде?! В подтверждение своих слов Г. Бельгер приводит высказывание издателя и переводчика Карла Дедедиуса (ФРГ): «На самом деле, как и всякая другая, переводческая работа состоит на 90 процентов из систематического упорного труда. По сути дела, мы – чернорабочие печатного слова» [там же, с. 8].

Книга «Ода переводу» начинается одноименным эссе и завершается очерком «На пути к немецкому Абаю». Структуру и композицию своих книг автор всегда продумывал сам. Чаще всего сам их и составлял.

Значительный объем в книге «Ода переводу» отдан «Этюдам о переводах Ильяса Джансугурова». «Этюды...» выходили отдельным изданием в 2001 году, как и «Лики слова», изданные в 1996 году. Но в издание 2005 года автор включил их снова, потому что

«Ода переводу» составлена из переводческих работ, статей, эссе и исследований по проблемам художественного перевода.

«Этюды о переводах Ильяса Джансугурова» включают несколько глав: «Евгений Онегин» в переводе Ильяса Джансугурова; Лирика Пушкина в переводе Ильяса Джансугурова; «Поговорим о странностях любви...» («Гавриилиада» в переводе Ильяса Джансугурова); Лермонтов в переводе Ильяса Джансугурова; «Железная дорога» Некрасова в переводе Ильяса Джансугурова; Генрих Гейне в переводе Ильяса Джансугурова; «Песня о Буревестнике» М. Горького в переводе Ильяса Джансугурова.

В данных этюдах Г. Бельгер раскрыл мастерство И. Джансугурова – переводчика на казахский язык романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», широту его кругозора, эрудицию, умение работать с поэтическим классическим текстом. Бельгер часто цитирует И. Джансугурова: так, переводческое кредо И. Джансугурова, которое он изложил в послесловии «От переводчика», Г. Бельгер приводит в своих этюдах: «Совершенно непозволительно передать этот роман свободно и своевольно. Он требует от переводчика быть максимально приближенным к оригиналу... Мы придерживались одной цели – следовать на сколько это возможно пушкинскому образцу, бережно сохранить, сберечь художественные манеры, образность, поэтические дух и узоры русского поэта...

Работая над переводом «Евгения Онегина», придерживаясь вышеназванного принципа, мы стремились сохранить не только образы, идею, дух Пушкина, реалии истории, быта, жизни, но и воссоздать стихотворный размер, строфу, ритм и рифмовку оригинала. Рисунок поэтической пушкинской речи, форму поэтических строк, художественное своеобразие мы старались, где это можно, приблизить к природе и достоинствам казахского языка. ... Если учитывать силлабическую форму казахского стихосложения и тоническую природу русского стиха, то размер, избранный нами для перевода «Евгения Онегина», наиболее близко стоит к четырехстопному ямбу, которым он написан» [цитата по: Бельгер, 2005, с. 256].

И. Джансугуров писал о том, что перевод романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» выполнен в некоторой спешке, что объяснимо приближением столетия со дня гибели великого русского поэта: «Нам нужно было непременно отметить юбилей поэта изданием его «Евгения Онегина» на казахском языке. Поэтому в спешном издании могут быть досадные огрехи и упущения. Перевод нуждается в частом пересмотре, исправлении, улучшении. Этим переводчик обязан заниматься постоянно» [цитата по: Бельгер, 2005, с. 256].

Г. Бельгер, тщательно анализируя перевод «Евгения Онегина» И. Джансугуровым, выявляет следующую закономерность: «Переводчик, как правило, прибегает к методу

«idem per idem», т.е. к «то через то». Иначе, не мудрствуя лукаво, пользуется русской лексикой в казахском тексте, зачастую в искажённом, переименованном на казахский фонетический лад виде. И нередко даже там, где в том нужды нет, где явно существует казахский адекват». Иностранные слова и фразы поэт тоже включил в казахский текст и «по возможности или по наитию приблизительно зарифмовал их с казахскими словами». Перевод «Евгения Онегина» И. Джансугуровым «являет собой новую форму перевода, достигнутого в результате целенаправленных поисков, огромного труда, стремления по возможности точно воспроизводить размер, ритм, рифмовку строф оригинала, желания посылно приблизиться к тоническому стихосложению в качестве творческого эксперимента» [Бельгер, 2005, с. 275].

Рассматривая перевод Джансугуровым «Гавриилиады» А.С. Пушкина, Г. Бельгер делает интересный вывод: «При переводе «Гавриилиады» он чувствовал себя свободней, раскованней и именно потому эта поэма Пушкина прозвучала по-казахски значительно поэтичней и убедительней». Стараясь же максимально точно воспроизвести рисунок и форму «онегинской» строфы, И. Джансугуров словно приглушал свою звучную лиру (или домбру): «...Он вскормлен, вспоен казахским вековым фольклором, насыщен духом, поэтикой номадов, и находить рифму в сингармонической стихии казахского стихосложения ему не представляло никакого труда. Он мыслил стихами, рифмы водопадом исторгались из него...» [там же, с. 311].

Нередко Г. Бельгер анализирует несколько вариантов художественного перевода. Так, в статье «Постижение Махамбета» он сравнивает разные переводы стихотворения Махамбета Утемисова «Ау, қызғыш құс, қызғыш құс!»: первой переводчицы поэзии Махамбета А. Никольской («Ау, пигалица-птица, пигалица-птица!»), А. Устинова («Ах, пичуга, ты, пичуга...»), К. Едия («Чибис милый, чибис мой...»), А. Кодара («Эх, птица-чибис, страж озер...») и Б. Карашина («Эх ты, чибис, одинокий...»).

В переводе А. Никольской есть «намёк на тональность, словесная фактура близка к оригиналу» [там же, с. 378]. А. Устинов включает в перевод слова, которых нет в казахском оригинале, они «напрочь разрушают, размывают казахскую поэтику, казахский образный мир». Таким образом, неверно передан ритм, он чужд импульсивному речестрою Махамбета. В переводе К. Едия «ритмомелодика значительно приблизилась к оригиналу, ...много лексического соответствия» [там же, с. 379], т.е. перевод вполне приемлем.

По поводу перевода А. Кодаром Г. Бельгер пишет следующее: «Вчитывайтесь в оригинал, сравнивайте, сопоставляйте, и вы обнаружите немало достоинств перевода, вполне оправданные трансформации образного строя, адекватные обороты, лексические соответствия. И этот перевод имеет право на существование» [там же, с. 380]. Можно

сказать, что главный критерий качества перевода для Г. Бельгера – сравнение его с оригиналом.

В переводе Б. Карашина «лексических отклонений, очевидно, немало, но «дыхание» оригинала явственно ощущается, да и весь образный строй, печаль и тоска одинокого поэта-мятежника, облаченные в свойственные ему динамизм и экспрессию, вполне вписываются в общий контекст махамбетовской поэзии» [там же]. Г. Бельгер находит удачный образ поэзии Махамбета: стихи – стрелы, рожденные в бою, стихи – призывы, стихи – воинский клич, стихи – гимны. В переводе Б. Карашина переданы «напор, экспрессия, динамизм, ярость, неукротимость, буйство мятежного поэта-бунтаря» [там же, с. 381].

Анализ Г. Бельгером разных вариантов перевода одного стихотворения Махамбета ценен тем, что позволит выбрать при презентации произведений казахского поэта на русском языке наилучший, с точки зрения семантических, языковых и стиховедческих особенностей, вариант.

Подытоживая всё вышесказанное, можно выделить основные переводческие принципы Г. Бельгера:

– ремесло переводчика требует знания нескольких языков, специфики национальной культуры, гибкость мышления, широту кругозора;

– для того, чтобы стать профессиональным переводчиком, нужно переводить «постоянно и много»;

– переводчик должен относиться к своей работе с высочайшей ответственностью, отсутствием пренебрежения. Г. Бельгер подчёркивал, что низкопробные переводы – это следствие первоначальной безответственности;

– переводчик не имеет права в ходе перевода совершенствовать стилистически несовершенный текст, что явится заведомой ложью;

– перевод, как и люди, имеет обыкновение стареть: «язык современных понятий и чувств каждый раз, в определённый промежуток времени, в какой-то мере, обновляются» [Ескуатова, 2003, с. 147].

Бельгер всегда ратовал за то, чтобы вузы готовили профессиональных переводчиков, чтобы привлечь как можно большее количество опытных специалистов к работе над казахской классикой, представляющей собой крупный пласт в мировой культуре, и считал, что специалисты при Союзе писателей могли бы проводить анализ, рецензирование,

грамотное изучение переводов, организацию семинаров по обсуждению перевода того или иного произведения.

В заключение хотелось бы отметить, что проблемы художественного перевода оставались в центре разносторонних интересов Г. Бельгера. Теорию и практику художественного перевода писатель, переводчик, публицист осваивал всю свою жизнь.

Список литературы:

Бельгер Г. Ода переводу. Литературно-критические статьи, исследования, эссе о проблемах художественного перевода / Г. Бельгер. Алматы: Дайк-Пресс, 2005. 418 с.

Ескуатова Ж. Герольд Бельгер / Ж. Ескуатова. Алматы: Казахстан, 2003. 272 с.

Калижанов У. Немецкая рассудительность и степная страстность // Великий немец Великой степи. Алматы: ИД «Библиотека Олжаса», 2014. 215 с.

Осипова Н.О.
Вятский государственный университет
г. Вятка (Россия)

Osipova Nina
Vyatka State University
Vyatka (Russia)

ИНТЕРКОММУНИКАЦИЯ КУЛЬТУР В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ ФРАНЦИИ

INTERCOMMUNICATION OF CULTURES IN THE WORKS OF RUSSIAN LANGUAGE AUTHORS IN FRANCE

В статье рассматриваются основные тенденции развития современной литературы Франции, представленной русскими эмигрантами 3 и 4-й волн. Выделяются такие её уровни, как русскоязычная литература диаспоры, объединяющаяся вокруг русских культурных обществ, журналов и альманахов («Из Париж'ска», «Глагол»), франкоязычная (А. Макин) и двуязычная русская литература (Е. Терновский, А. Лебедев, К. Зейтунян-Белоус и др.). На всех уровнях наблюдается особый тип взаимодействия русской и французской культур на фоне устойчивого мифа о России, языковых процессов, вызванных влиянием миграционных потоков и размыванием границ национальных культур.

The article examines the main tendencies of the development of French modern literature represented by Russian emigrants of the 3th and the 4th waves. We distinguish several levels such as Russian-language literature of the diaspora, concentrated around Russian cultural societies, magazines and almanacs (“Glagol” “Iz Parizhska”), French-language literature (A. Makin) and bilingual Russian literature (E. Ternovsky, A. Lebedev, K. Zeytunyan-Belous and others). Russian and French cultures interact at all levels against the steady Russian myth and language processes caused by the influence of migration and the washing out of borders.

Ключевые слова: русская литературная эмиграция, литературный билингвизм, жанры, перевод.

Key words: Russian literary emigration, literary bilingualism, genres, translation.

Даже при самом поверхностном взгляде на панораму литературной жизни «русской Франции» можно отметить противоречивую картину, связанную, с одной стороны, с устойчивым стереотипом Франции как о Мекке русской культурной эмиграции, с другой – со значительным снижением интенсивности и энергии этой жизни, обусловленным перенаправленностью основных культурных потоков литературно-художественной эмиграции в другие страны, главным образом в США и Германию. Об этом свидетельствуют и сами представители писательской эмиграции [Лебедев, 2000, с. 305-325]. Особенностью современной литературной ситуации является сегодня и тот факт, что целый ряд изданий выпускается совместными усилиями при поддержке российских фондов и издательств, поэтому они чаще называются «русскоязычными изданиями», чем изданиями «русского зарубежья».

В то же время движение современной русской эмигрантской литературы в сторону билингвизма свидетельствует о стремлении к синтезу культур и ментальностей, созданию некоего общего литературного поля. Сегодня все чаще звучат высказывания о «транснациональности», «гибридности», «плюрализме культурных кодов» творчества писателей-билингвов. Но чёткого определения этому явлению дать невозможно. Отмечу попутно, что эта особенность не была присуща ни первой послереволюционной, ни (в основных качествах) второй волнам эмиграции, где, несмотря на прекрасное владение иностранными языками, писатели (за редким исключением) предпочитали творить на родном языке – встроенности их в чужую культуру так и не произошло.

В ряде работ западных исследователей термин понятийный статус транснационализма связывается современной, постмодернистской, активно глобализирующейся культурой. Однако, по мнению М. Рубинс, «целый ряд аспектов, характерных для транснационального дискурса, можно выявить в литературном наследии русской диаспоры, а, следовательно, возникло это явление задолго до того, как стало предметом научной рефлексии [Рубинс, 2004].

Сегодняшний синтез объясняется не только формированием многих творческих биографий в «недрах» французской культуры и языка (хотя и это чрезвычайно важно) и не только прагматическими установками на необходимость расширить аудиторию за счёт франкоязычных читателей, но и задачами эстетического плана. Как полагает писатель и литературовед А. Лебедев (типичный представитель билингвизма, пишущий на русском языке художественные тексты и на французском – научные и публицистические), билингвизм позволяет взглянуть на свой родной язык со стороны, вывести его за пределы скоропроходящих контекстов, разглядеть его тайные сокровища» [Лебедев, 2009].

Аналогичное движение в сторону билингвизма демонстрирует и один из авторитетных литературных журналов «Lettres russes», у основания которого стояли учёные-русисты – если с начала своего выхода в 1987 году журнал был только русскоязычным, то с 1996 года он становится двуязычным.

После проведения Года Франции в России и России во Франции (2010) обозначенные процессы интеркоммуникативной среды «русской Франции» стали предметом внимания исследователей. В анализе этих процессов большую роли сыграла идея проведения «Сезонов русского языка и литературы во Франции и французского языка и литературы в России» и проходящих в их рамках цикла конференций и выставок «Русское присутствие в творчестве французских писателей русского происхождения: Россия видимая и невидимая».

Попробуем обозначить в общих чертах интеркоммуникативное культурное пространство, формируемое, как нам представляется, взаимодействием трёх полей междискурсивных литературных практик в русской эмигрантской среде.

Первое направление, хотя оно не может быть определено в чистом виде как «билингвальное», – это франкоязычное творчество писателей, имеющих, но утративших (в силу особенностей биографии) русские корни, либо творчество писателей, полностью перешедших на французский язык. Это поле тоже неоднородно. С одной стороны, выделяются писатели, родившиеся во Франции, практически не знающие русского языка, который они воспринимают в большей степени как иностранный, но проявляющие интерес к русской культуре (из ныне живущих – Э. Каррер, Д. Дисанти, А. Володин); с другой – к ним примыкают авторы-выходцы из современной России, однако полностью перешедшие на французский язык, который для них стал «родным иностранным» (феномен А. Макина, например). При этом, несмотря на кажущуюся принадлежность другому языку, культурно-языковой синтез предстает в их творчестве как *палимпсест*, где разные пласты просвечивают сквозь внешние слои, создавая новое качество текста в зеркале своих/чужих координат.

Довольно своеобразно репрезентируется эта особенность в творчестве А. Володина (А. Volodine – один из псевдонимов писателя), который выступает под именами Ингрид Фогель, Язара Гаршалски, Люца Бассманн, Элли Кронауер, Василисы Лукашук и др., демонстрируя таким образом «внепринадлежность» какой-либо культуре. Эта творческая стратегия и сегодня находится в стадии осмысления, трудно поддаваясь каким-либо теоретическим или эстетическим дефинициям (не случайно она стало предметом обсуждения на международном коллоквиуме «Постэкзотизм Антуана Володина» (Москва, 2006) [Дмитриева, 2006], а в 2015 году писатель был удостоен российской премии им. Андрея Белого, с формулировкой: «автору книг «Писатели», «С монахами-солдатами», сумевшему наперекор границам любой страны и любого наречия расшатать решётки языков ради торжества и провала, провала и торжества наднациональной литературы униженных и притеснённых...» [Премия Белого, 2015].

Сам Антуан Володин, автор более двух десятков романов (в том числе таких, как «Малые ангелы», «Дондог», «Писатели», «Орлы смердят», «С монахами-солдатами», переведёнными на русский язык), называет своё имя «собирательным», а свой метод – «постэкзотизмом», «литературой странной и иностранной, не принадлежащей никакой национальной культуре: «...Мои романы с самого начала оказались для французской литературной реальности инородцами. Они являют собой литературный объект, изданный на французском языке, но продуманный на языке, внешнем к французскому и невнятном в

том, что касается его национальности. На языке без определённой географической привязки и явно «ино-странном», поскольку он не передает культуру и традиции французского или франкоязычного мира» [Володин, 2010, с. 49].

И эта стратегия имеет как объективные, так и субъективные причины. Первые связаны с тем, что в литературном поле Франции в последние годы увеличивается доля писателей-иммигрантов, все активнее заявляющих о себе на фоне традиционного интереса французского читателя к экзотике. Не случайно среди лауреатов Гонкуровской премии мы встречаем марокканцев, греков, китайцев. Но, как совершенно справедливо полагает М. Рубинс [Рубинс, 2004], что если у последних преобладает акцентуализация национальной традиции и этнической идентичности, то в творчестве русских билингвов 3 и 4 волн преобладают поиски новых художественно-эстетических экспериментов, новой поэтики, которые «отрабатываются» зачастую на «русском» материале (А. Макин в романах «Французское завещание», «Земля и небо Жака Дорма» и др.).

Стремительную популярность А. Макина (пишущего также под псевдонимом Габриэль Осмонд), автора более двух десятков романов, лауреата Гонкуровской премии и нескольких престижных наград, не особо жалуемого российской критикой, считающей его весьма средним литератором, французская критика объясняет всегда высоким интересом французской читательской публики к «русскости» вообще, укоренившемся во французском читательском восприятии со времён М. де Вогюэ. Феномен А. Макина – это феномен «писателя-транслинга, представителя мультикультурализма», находящегося на перекрестке двух языков и культур, стиль которого – «особый код, обрамленный во французскую оболочку с русским содержанием» [Сакрэ, 2015].

А. Макин, в одном из своих эпатажных интервью объясняя свои художественные цели, выразился довольно категорично: Русская цивилизация отличается большой требовательностью к речи <...> На протяжении последних десятилетий западная мысль во всем видела то социальную детерминированность, то фрейдистские причины, то политическую ангажированность... Я хочу уйти как можно дальше от этого чтива... Французский роман сегодня погряз в сперме и экскрементах... Французский язык “многоэтажен”, и раньше, бегая по этой лестнице, писатель совершенствовал своё мастерство... Эта архитектура рухнула, породив невероятную пошлость, неспособность поразить неожиданным, сильным, резко употребляемым словом... Литература – это последний рубеж сопротивления машинам, превращающим людей в кретинов» [Макин 2001, с. 4].

С одной стороны, формально отказавшись от принадлежности к русскому писательству, А. Макин не отказывается от образа России как мотива, жанрово-стилевой

доминанты, находясь в зоне влияния русской классики, знакомой французскому читателю и прекрасно адаптированной во Франции: это и специфика женских персонажей, и интертексты Толстого, Достоевского, Чехова. С другой – он позиционирует себя как французский писатель, и образы России передаются исключительно сквозь призму французской ментальности.

При этом он не противопоставляет русскую и французскую культуры, а добивается их органичного взаимопроникновения, находя точки этого синтеза. Плохо это или хорошо для любой национальной литературы, происходит ли при этом потеря идентичности – трудно сказать; возможно, именно поэтому творчество А. Макина для русского читателя остается пока закрытым (в отличие от В. Набокова, например, у него нет авторизованных переводов), да и русская критика очень осторожна в его оценке (большая часть материалов, написанных о творчестве писателя, принадлежит зарубежным исследователям или опубликованы за рубежом – в России корпус таких работ невелик. В то же время тот факт, что в марте 2016 года А. Макин был избран пожизненным членом Французской Академии (своеобразного французского Олимпа), свидетельствует о высочайшей оценке его заслуг не только в читательской среде, но и в сверхпристрастной академической.

Второе направление (мы его обозначим как «объективный билингвизм») предполагает одновременную представленность писателя в обоих языковых полях. Это направление имеет тенденцию к расширению (писатель постепенно переходит на другой язык в своем творчестве, используя опыт переводчика, работу в национальной журналистике и т.д.). Примеры тому – проза А. Лебедева, Е. Терновского, поэзия К. Зейтунян-Белоус и многих других. Писатель А. Лебедев, перу которого принадлежат обстоятельные обзоры русскоязычной литературы во Франции, является одновременно автором публикаций в русских журналах (в том числе и в прекратившем свое существование «Стетоскопе»), многочисленных интервью, книг «Алексей Дорогин. Каталог персональной выставки» (1991), «Ангелология» (1996), «Повествователь Дрош» (1999), «Беспомощный. Книга об одной песне» (2009, в соавторстве с К. Кобриным), «Скупщик непрожитого» (2005), «Встречи на рю Данкерк» (2012), «Рок-н-ролл, гастрономия и другие боевые искусства» (2015), в последнее время активно представлен и франкоязычными материалами – прежде всего, как переводчик и филолог.

Е.С. Терновский (Eugène Ternovsky) – один из самых ярких представителей этого направления. В отличие от А. Макина, с началом эмиграции полностью перешедшего на французский язык, Е. Терновский, которого тоже можно назвать писателем-билингвом (он в 1990-е годы переходит на французский, уже являясь автором написанных по-русски «Портретов в сумерках» и «Кудесника»), тем не менее, полностью сохраняет свою

идентичность как писателя русского, до конца не ассимилируясь с франкоязычным литературным миром – не только потому, что практически все его романы написаны на русском материале или включают его, но и потому, что он продолжает плодотворно сотрудничать со многими русскоязычными альманахами и журналами (как во Франции, так и в России), помещая там свои рассказы, эссе, фрагменты романов, позиционируя себя даже во франкоязычных произведениях как русский писатель («Pouchkine et la tribu Gontcharoff», «Noces en noir», «Le Mascaron», «Trompe-l'œuvre», «Rencontre dans la bruine»).

Гораздо сложнее в поле французской литературы входят поэты (этим объясняется обилие поэзии, представленной только в русскоязычных изданиях). Поэтический билингвизм – явление довольно редкое в русской эмигрантской среде. Это связано не только со сложностью русского поэтического сознания, сохраняющего верность национальной поэтической традиции, но и со спецификой современного французского поэтического языка, где традиционные рифмы и ритмы являются свойствами в основном игровой, шуточной или детской поэзии, в иных случаях французский стих гораздо свободнее и смелее – здесь господствуют верлибр, белый стих, диссонансы, внутренние рифмы. Одна из ярких переводчиц русской поэзии на французский язык К. Зейтунян-Белоус печатается и как французский поэт, и как переводчик, и как автор стихов на русском языке. Интересно, что её русскоязычная поэзия находится под сильным влиянием французской поэзии: преобладание внутренних рифм над концевыми, приверженность верлибру, абсолютная свобода неожиданных ассоциаций и парадоксов.

Наконец, *третье направление* – это писатели и поэты, остающиеся в своем художественном творчестве в лоне русского языка, хотя во французских кругах они известны и как переводчики, и как франкоязычные журналисты, и как преподаватели колледжей и вузов. Это направление связано с растущей популярностью в читательских кругах русских литературно-художественных альманахов на фоне закрытия ряда журналов «русского Парижа» (таких, как, например, «Мулета», «Стетоскоп» и др.).

Русскоязычным альманахам Франции свойственны гибкость редакционной стратегии, отсутствие какой-либо идеологической составляющей, эстетическое и жанровое разнообразие, позволяющее собрать на своих страницах как профессиональных, так и непрофессиональных писателей и поэтов, представить художественную, научно-документальную и мемуарную прозу. Открытая и свободная структура изданий позволяет публиковать фрагменты романов, фотографии, обзоры. Отметим и тот факт, что в литературно-критических обзорах уже с конца 1990-х годов альманахи все чаще называются «русскоязычными изданиями», а не изданиями русского зарубежья.

Традиционно основными представителями этого жанра являются русскоязычные альманахи «Глагол» и «Из Париж'ска. Русские страницы». Оба названных издания выходят при поддержке различных фондов, отдельных спонсоров. При этом если «Глагол» ориентируется на соотечественников русскоязычного мира из разных стран (такова позиция издания), то второй альманах позиционирует себя исключительно как собрание произведений русских парижан. В то же время оба альманаха нацелены на передачу многоголосья русской культуры, её связь с французской – через переводы, воспоминания, исторические материалы.

Такие рубрики, как «Франция-Россия. История и культура», «Поэзия на двух языках», «Русские голоса из Франции», «Взгляд на Париж и из Парижа», «Прошлое – далёкое и близкое» в последних (№№ 5-7 за 2014-2016 гг.) выпусках «Глагола» демонстрируют приверженность его стратегии объединению пишущих по-русски литераторов всего мира. Эта «всемирная отзывчивость» утверждает в то же время преданность авторов русскому слову – к каким бы течениям и стилевым экспериментам они ни обращались.

В качестве примера остановимся подробнее на одном из наиболее репрезентативных изданий русскоязычных альманахов последних лет – альманахе «Из Париж'ска. Русские страницы», который традиционно вызывает большой резонанс в России и за рубежом, сопровождаясь рецензиями, презентациями, интервью с издателями и авторами, представляя многоцветную палитру русского литературного Парижа.

По сути, все материалы альманахов (а их с 2011 по 2016 вышло уже шесть) – это художественная реализация русского мифа о Париже, который был описан Р. Якобсоном в статье «Русский миф о Франции», где автор, опираясь на богатый мемуарный и эпистолярный материал, говорил о парадоксальном отношении к Франции русской интеллигенции – одновременно притяжении и отталкивании – как в идеологическом, так и в эстетическом аспектах. Обращая внимание на поразительное сходство размышлений русских писателей о Франции, Якобсон делает вывод, что все русские видят во Франции (а, следовательно, и в Париже) «крайнее выражение европейского духа»: «влюблённость в Париж – «самое прямое выражение влюблённости русского интеллигента в... Европу...» [Якобсон, 1931].

Эта, отмеченная Р. Якобсоном, антиномичность и легла в основу смыслового и символического «ядра» серии изданий «Из Париж'ска. Русские страницы», представленных писателями-парижанами. Название альманаха связано с иронической игрой значений, создаваемой контаминацией топонимов (название французской столицы воссоздается по аналогии с топонимической моделью провинциального русского города типа Козельск,

Урюпинск и др. «Париж'ском» (именно в такой транскрипции!) русские эмигранты между собой шутливо именовали Париж (по некоторым свидетельствам, вслед за В. Высоцким). Заявленная в заглавии контаминация разных сторон ментальности и топосов создает игру смысловых пересечений, отражений, взаимодействий, контрастов. Вместе с тем в этой иронической игре сохраняется главный «посыл»: наши миры не разделены, они открыты навстречу друг другу, поэтому в свойственное русскому эмигранту ностальгическое переживание эмиграции проникают черты лиризма, иронии и юмора.

В этом смысле одним из программных произведений, помещенных в Альманахе, следует назвать лирико-философскую зарисовку Ан. Вайнштейна «Тэзе», которая подчеркивает «всемирную отзывчивость» сознания, его установку на духовное родство людей, растворённость их в едином космосе. Taïze – это христианская община на юге Франции, куда ежегодно съезжаются тысячи паломников, представляющих разные конфессии. Примечательно, что возникла она в годы второй мировой войны, когда туда стали стекаться беженцы самых разных христианских конфессий, что и определило отсутствие конфессиональных границ, канонических текстов ритуалов и молитв и абсолютную свободу человека в общении с высшим миром и с самим собой.

В этой своей установке эссе, пронизанное музыкальным ритмом периодической конструкции и лирическими зарисовками (А. Вайнштейн – музыкант, композитор), может быть прочитано как квинтэссенция альманаха, которая подчиняет все остальные мотивы. В этом едином дыхании человека и космоса мир пульсирует – от дали облачных высот до собственного дыхания, от пантеизма до шершавых камней храма, от древней истории, где «царь Давид узнает свои псалмы на любом наречии, а слова Экклезиаста “и нет ничего нового под луной” звучат как-то по-новому» до «внезапного шума турбин над головой <...> где земля за что-то прощает тебя, и ты её тоже – наверное, за то, что она погребла в себе твоё Сердце...» [Вайнштейн, 2012, с. 50].

Ироническая основа названия города диктует интонацию всех публикаций альманаха, отражающих тему русского человека в эмиграции. Париж превращается в огромное зеркало, в которое смотрятся его русские обитатели, ассоциативно вписывая в него то Петербург, то Москву, то далекий сибирский полустанок. Принцип зеркальности пространств и времён сливается с темой памяти – художественной, исторической, генеалогической...

Мотив памяти, ставший хрестоматийным и по отношению к литературе первых «волн», обнаруживает здесь новые грани, связанные с автобиографизмом. При всем разнообразии жанрово-стилевых решений писателей объединяют общие черты: во-первых, в силу того что многие авторы не являются профессиональными литераторами, в их

произведениях более отчетливо выражена стилистика *documentary*, проявляющаяся в рассказах от первого лица – таковы рассказы М. Казарновского о послевоенном детстве (№5), Н. Сарникова «Своеобразные традиции Парижа» (№5), рассказы-случаи Г. Дрюон; во-вторых, мы наблюдаем отчетливую связь с русской и европейской новеллистической традицией, когда эпическая неторопливость повествования не исключает остросюжетности, выразительности при сохранении живого диалога; в-третьих, это неистребимая ирония, доходящая до гротеска, которая формируется на границах культурных ментальностей, что приводит к созданию новой художественной реальности с её смещениями, парадоксами, карнавальностью. Такова проза Н. Бокова («Океан Грегуара К.», № 5), Н. Сарникова «Своеобразные традиции Парижа», № 5), М. Казарновского («Брак по-французски», № 4), Т. Кандаля (рассказ «Глотающий бритвы», № 4; её же фрагмент из романа «Эта сладкая голая сволочь», № 5).

При этом, несмотря на обилие «русского» материала (в сюжетах, лицах) все выпуски альманаха представляют Россию в зеркале Франции и Францию – в зеркале русского национального сознания. Кроме того, многие произведения обнаруживают синтез художественных традиций русской литературы и западноевропейских экспериментов XX века. Это ярко демонстрирует, например, творчество В. Загребы (фрагменты его романа «Летающий верблюд» публикуются практически в каждом номере альманаха). Насыщенный сложной стилистической игрой, глубокой иронией, роман причудливо переводит смешное в грустное, комическое в трагическое (точнее, трагифарсовое) начало судеб русских французов. Абсолютная свобода общения с языком, постмодернистская пастишизация, игра с внутренними формами языка, поэтика авангардистского сдвига, кинематографичность стиля – всё это связывает роман В. Загребы с художественными экспериментами нашего времени. Вот только один пример: «Наш “Цица-2”, по воле случая, попал в десятку (*врачей. – Н.О.*) ... и тихо стоял, распятый всеобщим безразличием, в операционной у зеленой голой стены. Если посмотреть на него со стороны (*со стены – безразличия*), то от русского гинеколога остались только два глаза, всё остальное было затянуто французскими тряпками и персональной непонятной, никому на фиг не нужной, русской судьбой [Загреба, 2012, с. 72].

При этом писателям, обращающимся к частным жизненным ситуациям, удаётся выйти за границы этого частного случая, которому придаётся обобщённое значение. Таковы рассказы Е. Кирпичниковой, Г. Дрюон, эссеистика и очерки В. Алексева (в частности «Туризм и эмиграция»), историко-культурные очерки А. Звигильского, Н. Гомулко, Е. Эткинд-Допера, Л. Маршезан, Н. Сарникова из рубрик «Судьбы», «История», «Наше достояние». В последних номерах альманаха открыл двери новым, молодым

писателям, первые публикации которых свидетельствуют о преемственности традиций русского литературного зарубежья.

Когда эта статья была уже подготовлена к печати, вышел новый, шестой выпуск «Париж'ска». Тревожная атмосфера, вызванная серией терактов в Париже и переданная в предисловии к изданию, вызвала глубокие раздумья о судьбе человека в мире, какой бы народ он ни представлял. Удар по Парижу – центру притяжения культур и национальностей – грозит гибелью мировой культуре. И хотя сборник был уже составлен и готов к публикации, все материалы этого номера так или иначе перекликаются с этим Предисловием – проблема взаимопроникновения, близости, необходимого диалога культур, преодоления границ между ними, уважения к их носителям составляет ведущий мотив полифоничного словесно-визуального пространства альманаха.

Список литературы:

- Вайнштейн А.* Тезе // Из Париж'ска. Русские страницы, 2012. №2. Париж, без изд-ва, 2012. 237с.
- Володин А.* Дондог = Dondog. СПб: Амфора, 2010. 351 с.
- Дмитриева Е.* Французский писатель с русскими корнями: Антуан Володин – первый опыт русского прочтения [Электронный ресурс] // Е. Дмитриева // Новое литературное обозрение. 2006. № 81. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2006/81/dm36.html>
- Загреба В.* Цица // Из Париж'ска. Русские страницы. 2012. №2. Париж, без изд-ва, 2012. 237 с.
- Лебедев А.* Современная литература русской диаспоры во Франции // Новое литературное обозрение, 2000. № 5. С. 305-325.
- Лебедев А.* «Ухаживаю за своим дзенским садиком...». Частный корреспондент, 2009. 12 августа. – Режим доступа: <http://www.chaskor.ru/p.php?id=9186>
- Макин А.* Пробиться к чужой душе / Пер. Аркадия Ваксберга // Литературная газета. 2001. 28 марта – 3 апреля.
- Премия Белого. Официальный сайт [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://belyprize.ru/?pid=529>
- Рубинс М.* Русско-французская проза Андрея Макина [Электронный ресурс] / М. Рубинс // Новое литературное обозрение, 2004. № 66.– Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/rub16.html>
- Сакрэ Н.* «Русское «литературное поле» во Франции сквозь призму модели де Вогюэ, или Жив ли еще «миф о русской душе» / Н. Сакрэ – Toronto Slavic Quarterly, 2015. №53.– Режим доступа: http://sites.utoronto.ca/tsq_53_sakre.pdf
- Якобсон Р.* Русский миф о Франции / пер. В. Мильчиной [Электронный ресурс] / Р. Якобсон, 1931. – Режим доступа: http://www.razlib.ru/kulturologija/pinakoteka_2001_01_02/p4.php

Петрова Г.М.

Пиневиц Е.В.

Московский государственный технический университет имени Н.Э.

Баумана

г. Москва (Россия)

Petrova Galina

Pinevich Elena

Moscow State Technical University, Bauman

Moscow (Russia)

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

TESTING ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR PREPARATORY DEPARTMENTS STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES

Рассматриваются вопросы теории и практики тестирования иностранных абитуриентов по русскому языку в технических вузах. Указаны преимущества тестовой формы работы, позволяющей объективно, с жёстким ограничением во времени проверять умения и навыки владения русским языком иностранных абитуриентов. Подробно описаны структура и содержание тестов, все виды заданий, которые предлагаются на вступительных и выпускных экзаменах по русскому языку, требования, предъявляемые к умениям и навыкам учащихся по видам речевой деятельности – слушанию, говорению, чтению и письму – на базе общелитературного и научного стилей речи. Представлены результаты анализа текстов российских учебников по общеобразовательным предметам, необходимые для проведения тестирования, два типа тестов по русскому языку как иностранному для учащихся нефилологического профиля обучения – будущих бакалавров и магистрантов. Установлено, что для контроля умений, знаний и навыков владения научным стилем речи следует предлагать тексты по фундаментальным наукам, фрагменты аутентичных текстов, содержащие частотные грамматические конструкции, характерные для текстов фундаментальных наук.

Problems of theory and practice of the Russian as a foreign language testing for entrants in technical universities are considered. The benefits of test forms for controlling the foreign students skills in the Russian language during a hard time limit are presented. The structure and content of the tests, all types of tasks offered on the entrance and final examinations in the Russian language, the requirements to the skills and abilities of students in the types of speech activity - listening, speaking, reading and writing - on the basis of common-literary and scientific styles of speech are described in details. The results of text analysis of the Russian textbooks on general subjects required for testing, two types of tests in Russian as a foreign language for non-philological direction of training students, future bachelors and masters are presented. It was found that for control of skills, knowledge, and skills in scientific style of speech should offer basic sciences texts, fragments of authentic texts containing grammatical frequency constructions, typical for fundamental sciences texts in.

Ключевые слова: тестирование, типовой тест, русский язык как иностранный, задания, отбор текстов, нефилологический профиль обучения.

Key words: testing, typical test, the Russian as a foreign language testing, tasks, selection of texts, non-philological direction of training.

Иностранные абитуриенты, поступающие на первый курс в технические вузы, должны быть подготовлены к обучению на русском языке в вузах Российской Федерации в условиях языковой среды. Они обязаны пройти обучение на подготовительном отделении и сдать экзамен на Первый сертификационный уровень, т.е.: владеть русским языком в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную и учебно-профессиональную деятельность на русском языке, повседневное общение; быть психологически готовыми к учебной деятельности в условиях новой для них социально-культурной среды, владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения обучения в вузах Российской Федерации; методикой выполнения тестовых заданий [Государственный образовательный стандарт по русскому языку, 1999].

Тестовый контроль позволяет значительно экономить время и является оптимальным способом объективной проверки знаний абитуриентов. Поэтому вступительные испытания проводятся в форме тестовых заданий по всем предметам. Вопросам тестирования иностранных граждан, классификации текстов, проблемам отбора текстов посвящены многочисленные научно-методические исследования, авторами которых являются А.А. Амельчонок, Т.М. Балыхина, Г.А. Битехтина, Т.В. Васильева, Г.А. Вишнякова, Г.И. Гальперин, Л.П. Клобукова, Корчагина Е.Л., С.П. Курганова, О.А. Лаптева, Н.М. Лариохина, Г.М. Лёвина, Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина и другие.

Как отмечала Балыхина Т.М., «появились обстоятельства, обуславливающие особую значимость и актуальность развития тестового контроля и общенациональной системы тестирования: идёт процесс стандартизации российской образовательной системы, разрабатываются государственные образовательные стандарты, актуализируется проблема массового измерения уровня и качества подготовки обучающихся по множеству дисциплин при завершении различных этапов в образовании» [Балыхина, 2006, с. 14].

В связи с необходимостью унификации заданий, с требованиями нового времени возникла насущная потребность изменить форму проведения вступительных испытаний по русскому языку для абитуриентов дальнего зарубежья, так как проводившиеся ранее экзамены в форме изложения прослушанного материала устарели. Для решения этой задачи группой преподавателей кафедры русского языка Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана были разработаны принципиально новые варианты экзаменационных заданий по русскому языку в форме теста для разных степеней подготовки учащихся (будущих бакалавров и магистрантов).

Целью нашей статьи является представление и описание двух типов теста. Первый тест предназначен для бакалавров, которые нацелены на получение высшего образования по стандартной программе обучения для российских учащихся. Второй тест рассчитан на

дипломированных специалистов (магистрантов), которые будут продолжать занятия по индивидуальным программам.

Тест первого типа проводится как вступительный экзамен в вуз, тест второго типа является выпускным для слушателей подготовительного отделения. Любой иностранец, изъявивший желание поступить на 1 курс МГТУ им. Н.Э.Баумана, обязан сдать первый тест. Учащимся, изучавшим русский язык на подготовительном отделении нашего вуза, для перевода на обучение в магистратуру следует успешно выполнить второй тест.

И первый, и второй тип теста ориентированы на учащихся нефилологического профиля обучения. Поскольку слушание лекций, работа на семинарах и т.д. осуществляются в русскоязычной аудитории, иностранцы, завершившие обучение на подготовительном отделении, должны обладать определенным уровнем сформированности умений и навыков по видам речевой деятельности – навыками слушания, говорения, чтения и письма – на базе общелитературного и научного стилей речи.

В процессе чтения они должны понимать без словаря несложные общенаучные тексты, основное содержание прочитанных текстов учебно-бытовой, учебно-научной тематики и отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи; понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; определять тему текста; находить в текстах содержательные блоки, ориентироваться в их семантике, структуре и коммуникативной направленности; уметь сформулировать общее представление о содержании прочитанного; применять различные виды чтения.

Что касается аудирования, то иностранные студенты должны понимать на слух речь, построенную на базе изученного лексико-грамматического материала, основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в монологической и диалогической речи, в тексте учебно-бытовой и учебно-научной тематики; понимать на слух учебную лекцию по профилю будущего обучения, воспринимать на слух тексты при темпе звучания 160-180 слогов в минуту и однократном предъявлении (содержание новых слов – до 1,5%).

Требования к владению письмом и письменной речью – основы обучения иностранному языку. Абитуриенты должны уметь правильно писать буквы, слова, предложения из известных слов, записывать прочитанное или услышанное, составлять и записывать разные виды планов текста, конспекты (краткий, подробный), план своего сообщения; строить письменное монологическое высказывание репродуктивного характера с заданной коммуникативной установкой, производить содержательную переработку текста, излагать письменно собственное высказывание по предложенной теме; уметь письменно изложить содержание прочитанного или прослушанного текста с разной

степенью свернутости. Понимание текста, конструирование речи в виде устного или письменного сообщения – это одна из главных целей обучения иностранному языку. Основным критерием овладения языком является адекватное восприятие текстовой информации, умение продуцировать определенные тексты с их характерными особенностями.

При контроле знаний в области любого иностранного языка необходимо уделять пристальное внимание лексике, так как именно лексика, взаимодействуя в речи с грамматикой и фонетикой, является ведущим средством речевого общения в устной и письменной формах [Крючкова, 2009]. Иностранцы абитуриенты должны обладать словарным запасом, достаточным, чтобы понимать большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, учеба, будущая профессия, события в мире и в жизни. Кроме того, они обязаны иметь представление об особенностях научного стиля речи, типичных языковых конструкциях научного стиля, знать не менее 100 общенаучных терминов.

Овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Это положение особенно актуально для русского языка, так как он принадлежит к числу флективных языков, с разветвленной предложно-падежной и видовременной системой, обладает сложной системой синтаксических форм.

Тесты построены с учётом целей использования русского языка, навыков и умений в употреблении языковых средств для реализации определённых тактик речевого поведения в основных видах речевой деятельности – чтении, письме, аудировании. Отметим, что, кроме проверки навыков собственно письма, оценивается уровень владения письменной речью в форме составления письменного речевого высказывания.

Рассмотрим более подробно каждый вид теста.

Тест первого типа для иностранных абитуриентов имеет четкую структурную организацию. Тест состоит из десяти заданий, содержание которых полностью соответствует требованиям Государственного стандарта для иностранцев, сдавших экзамены на Первый сертификационный уровень владения русским языком.

Данная форма контроля позволяет объективно проверить способности иностранных абитуриентов работать в тестовом формате с жестким ограничением во времени (180 минут). Максимальное количество набранных баллов – 100. При выполнении работы пользоваться словарем не разрешается. Тесты построены с учетом целей использования русского языка, навыков и умений в употреблении языковых средств для реализации коммуникативных задач в основных видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании. Отметим, что, кроме проверки навыков собственно письма, проверяется

уровень владения письменной речью в форме составления письменного речевого высказывания.

Разработанный тест нового типа даёт объективную оценку возможности иностранного абитуриента обучаться в вузе на русском языке, удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах речевой деятельности. Тест направлен на определение уровня общего владения русским языком с учётом будущего обучения в техническом вузе, то есть он включают задания на проверку знания научного стиля речи в его разновидности – научно-популярного подстиля, а также сформированности лингвистической компетенции абитуриента, в рамках которой проверяется лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции. Материал тестов отобран в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по русскому языку.

Задание I – написание краткого изложения прослушанного материала – представляет наибольшую трудность для иностранных абитуриентов, так как оно в определенной степени носит творческий характер. Поэтому допускается двукратное предъявление текста. Задание направлено на проверку понимания и переработки звучащей информации в виде небольшого связного текста, составления краткого письменного высказывания по прослушанному материалу (максимальная оценка – 16 баллов). Объём аудитивного материала – 110-120 слов, количество незнакомых слов не должно превышать 1-2%.

Задание II направлено на проверку общего понимания информации, навыков структурирования, определения темы и основного содержания, выделения логико-смысловых частей текстов. «Эти тексты сопровождаются вопросами» [Петрова, 2004, с. 3]. Задание озаглавить текст и составить назывной план – это проверка умения обобщения информации на смысловом уровне. Оно представляет определенную трудность для иностранных абитуриентов (максимальная оценка – 16 баллов).

Средний объём текста – 250 слов. Абитуриентам предлагаются научно-популярные тексты, минимально трансформированные составителями тестов [Петрова, 2003, Пиневич, 2011]. При этом категорически не допускается искажения идейной основы текста.

Задание III ставит цель проверки (ставит своей целью проверку) детального понимания информации текста задания II в форме полных ответов на 12 вопросов. Кроме того, проводится контроль усвоения иностранными абитуриентами необходимого лексического минимума: вопросы построены так, что ответы на них требуют знания синонимов и синонимических конструкций. Это задание выше средней степени трудности (максимальная оценка – 12 баллов).

Задание IV на логическое построение текста, проверку знания средств связи в тексте, текстовых маркеров, на внимание и логическое мышление абитуриента (максимальная оценка – 6 баллов).

Задания V-X по грамматике направлены на проверку именной системы русского языка (род, число, падежные окончания существительных, прилагательных, местоимений), видовременных форм глагола, спряжений, употребления глаголов движения без приставок и с приставками, знаний самостоятельных глагольных форм – причастий и деепричастий, предлогов, союзов и союзных слов. Это задания средней степени трудности (максимальная оценка – 8 баллов).

№ V – задание на проверку знания видовременных форм глагола. Предлагаются 4 предложения, абитуриентам следует выбрать один из указанных в скобках глаголов и поставить его в нужном лице, числе, времени.

№ VI – задание на проверку падежных форм знаменательных частей речи: имен существительных, прилагательных; указательных, притяжательных, определительных местоимений. Предлагаются 4 предложения, абитуриентам следует поставить в нужном падеже словосочетания, данные в начальной форме (ед. ч. им. пад.).

№ VII – задание на проверку навыков и умений трансформации предложений, знания особой формы глагола – причастия (залог, время, род, число, падеж) и деепричастия (вид). Одновременно проверяется знание предложно-падежной системы русского языка, структуры простых и сложных предложений.

Предлагаются 4 сложноподчинённых предложения с придаточными определительными, которые следует заменить причастными оборотами с активными или пассивными причастиями. При этом абитуриенты должны обращать особое внимание на соответствие вида глагола виду употребляемого причастия.

Отметим, что задание № VII особенно актуально для иностранных абитуриентов технических вузов, так как употребление причастий характерно для научного стиля речи в его письменной разновидности.

№ VIII – задание на проверку навыков и умений трансформации предложений, знания особой формы глагола – деепричастия. Предлагаются 4 сложноподчинённых предложения с придаточными времени, которые следует заменить деепричастными оборотами. При этом абитуриенты должны обращать особое внимание на соответствие вида глагола виду употребляемого деепричастия.

Данное задание также актуально для иностранных абитуриентов технических вузов.

№ IX – задание на проверку знания служебных частей речи – предлогов, наиболее часто употребляющихся как в устной, так и в письменной речи. Предлагаются 4

предложения, абитуриентам следует выбрать 8 из 10 указанных простых предлогов и употребить по 2 в каждом предложении. Повторения предлогов не допускается.

№ X – задание на проверку знания служебных частей речи - союзов, союзных слов, наиболее часто употребляющихся как в устной, так и в письменной речи. Предлагаются 8 предложений, абитуриентам следует выбрать 8 из 10 указанных союзов или союзных слов и употребить их в каждом предложении. Отметим, что употребление союзных слов «который» и «какой» требует знания предложно-падежных форм. Повторения союзов, союзных слов также не допускается.

Эффективность предлагаемой методики была проверена в пробном обучении и доказала правильность и необходимость такого вида итогового контроля.

Тесты второго типа, предназначенные для будущих магистрантов, по содержанию значительно отличаются от представленных выше. Они представляют собой так называемое "соединение" стандартного теста по общему владению РКИ (1 сертификационный уровень) с тестом по научному стилю (профессионально-ориентированным). Общее время проведения тестирования также 4 академических часа. При оценке результатов тестирования выделяются 2 уровня: удовлетворительный и неудовлетворительный. При этом распределение баллов соответствует принятой в РКИ оценке результатов тестирования по 1 сертификационному уровню.

Тестирование включает субтесты: 1) по лексике и грамматике, 2) по аудированию и письму, 3) по чтению, 4) по говорению.

Все тесты базируются на существующих документах и учитывают требования, предъявляемые к сдаче экзамена на I сертификационный уровень [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, 1999; Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 2011; Программа по русскому языку для иностранных граждан, 2012; Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным, 2011].

Субтест "Лексика. Грамматика" предусматривает проверку умений, знаний и навыков в области лексики и грамматики по языку общего владения и по научному стилю речи и содержит 120 тестовых заданий (100 – по языку общего владения, 20 – по научному стилю). Время выполнения субтеста – 60 минут.

Тестовые задания по научному стилю содержат базовые грамматические конструкции, характерные для текстов учебно-научного подстиля, предназначенных для студентов нефилологического профиля обучения. С целью определения наиболее частотных грамматических конструкций был проведен анализ учебников и учебных пособий по физике, математике, информатике, инженерной графике и химии для слушателей подготовительного

факультета. Установленные конструкции были включены в тест.

Субтест "Чтение" включает три текста (два из них предусматривают тестирование по языку общего владения, базирующееся на текстах, содержащих фрагмент из путеводителя и изложение биографии русского учёного; один – тестирование по научному стилю речи на понимание содержания фрагмента текста учебно-научного подстиля). Время выполнения – 40 минут. Субтест состоит из 20 заданий, шесть из которых отводится на научный стиль речи. Задания к тексту по научному стилю направлены на контроль умений выделения основной и дополнительной информации, на поиск и обобщение прочитанного материала.

При составлении теста особое внимание было уделено отбору текстов по научному стилю речи. Было проведено анкетирование иностранных учащихся, которое показало, что будущие магистранты технических вузов проявляют интерес, прежде всего, к текстам научного стиля – 60%, научно-популярного – 15%, публицистического – 25%. Большинство учащихся подготовительного отделения инженерного вуза предпочитает физику (73%) всем другим предметам (информатику – 20%, математику – 5%, инженерную графику и химию – 2%).

Опираясь на данные опроса и основываясь на том, что физика является необходимой составляющей фундаментальной подготовки в вузах инженерного профиля, мы пришли к выводу, что при проверке знаний, умений и навыков чтения и аудирования следует отдавать предпочтение текстам по физике.

Поскольку на подготовительном этапе обучения не представляется возможным предъявлять оригинальные тексты в полном объёме, в тестах предлагаются фрагменты аутентичных текстов из учебников и учебных пособий.

Проведя анализ типов учебных текстов с точки зрения способов изложения применительно к обучению будущих магистрантов, мы установили, что самыми частотными являются тексты-доказательства и тексты-рассуждения. Поэтому именно они и были предложены учащимся при тестировании по чтению и аудированию.

Аудирование как вид речевой деятельности всегда представляло трудности для учащихся, а в особенности слушание лекций по научному стилю речи. В субтесте "Аудирование" учащемуся предлагаются 4 разных типа текста: биография известного человека, радиопередача об интересном месте, разговор по телефону, фрагмент лекции по научному стилю. Тексты предъявляются однократно. С помощью этого субтеста проверяется сформированность навыков и умений понимания на слух основного содержания и отдельных положений фрагмента учебной лекции. Специфика субтеста состоит в том, что после прослушивания фрагмента лекции учащийся должен письменно изложить её содержание. Таким образом, субтест "Письмо" органично входит в состав субтеста "Аудирование". Такая

структура позволяет сократить общее время экзамена: на выполнение заданий по аудированию отводится 20 минут и 30 минут даётся на субтест "Письмо".

Субтест "Письмо" направлен на проверку умений излагать основное содержание фрагмента лекции с опорой на термины, формулы, вопросы к лекции, помогающие построить письменное монологическое высказывание. Требования к ответу: текст должен быть связным, объёмом не менее 8-10 предложений.

Завершающим субтестом, который сдают будущие магистранты, является "Говорение". Он включает три типа заданий: два по языку общего владения (ответы на вопросы, ситуативные диалоги), один по научному стилю речи – на составление текста из предложенных слов и его рассказ, содержащий не менее 8-10 предложений. Первые два задания выполняются без подготовки, на последнее даётся 15-20 минут.

Предложенные выше тесты в течение нескольких лет были успешно опробованы, что в конечном итоге позволило в значительной степени оптимизировать учебный процесс.

Слушатели подготовительного отделения, целенаправленно обучавшиеся научному стилю речи и проходившие планомерную подготовку к тестированию, показали высокие результаты во всех видах речевой деятельности, имели меньше трудностей в обучении и слушании лекций, в отличие от других иностранных студентов. Успешная сдача данных тестов свидетельствовала о достаточном для обучения на русском языке в технических вузах Российской Федерации уровне языковой, речевой и когнитивно-коммуникативной компетенций иностранных абитуриентов.

В заключение отметим, что создание и разработка новых тестов будут способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию способов и приемов контроля знаний, навыков и умений иностранных учащихся, а также эффективности и оптимизации учебного процесса в целом.

Список литературы:

- Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т.М. Балыхина. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 240 с.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку: Первый сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональное владение. М.; СПб: Златоуст, 1999. 40 с.
- Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.: ЦМО МГУ; СПб: Златоуст, 2011. 200 с.
- Петрова Г.М.* Обучение научному стилю речи / Петрова Г.М. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. 29 с.
- Пиневиц Е.В.* Обучение чтению иностранных учащихся: учебное пособие/ Е.В. Пиневиц. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2011. 32 с.
- Пиневиц Е.В.* Подготовка к экзамену по научному стилю речи: Учебное пособие для слушателей подготовительных факультетов / Е.В. Пиневиц. М.: Уч. центр ГИРЯПа, 2013. 81 с.

Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб: Златоуст, 2012. 176 с.
Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. М. – СПб: Златоуст, 2011. 64 с.

Плешикова-Синицкая О.Н.
Пизанский университет
г. Пиза (Италия)

Plesikova Sinicka Olga
University of Pisa
Piza (Italy)

**АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ ПРИ ВЫБОРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ
ПИЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (ИТАЛИЯ) И ВАЖНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ**

**AN ANALYSIS OF THE MOTIVATION FOR THE RUSSIAN LEARNING CHOICE BY
THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PISA (ITALY) AND THE IMPORTANCE
OF THE RUSSIAN FOR SPECIAL PURPOSES TEACHING**

В данной статье приводятся данные анализа мотивации при выборе русского языка студентами Пизанского университета (Италия). Учёт результатов проведённого анализа позволяет оптимизировать процесс обучения. Доминирующими типами мотивации при выборе русского языка являются эмоционально-эстетическая (58%), прагматическая (49%) и познавательная (36%) мотивации. Кроме того, большую роль при выборе языка играет географический фактор. Ввиду того, что одними из наиболее частотных мотивов изучения русского языка являются прагматические мотивы, занимающие в нашем исследовании второе место, целесообразно ввести преподавание русского языка в специальных целях (профессионально-ориентированного русского языка) для подготовки конкурентоспособных специалистов, соответствующих социальному заказу современного общества.

The aim of this study is to analyse the motivation at the moment of Russian language choice by the students of the University of Pisa (Italy). The results could be useful to optimize the process of language acquisition. The emotive-aesthetic (58%), pragmatic (49%) and cognitive (36%) types of motivation are most prevalent at the moment of Russian choice. The geographic factors play a significant role also. Taking into consideration that one of the most common motives for Russian acquisition is pragmatic motivation it is important to introduce the teaching of the Russian for special purposes (Russian in professional communication) to prepare competitive professionals in the correspondence to the modern society request.

Ключевые слова: анализ мотивации, прагматическая мотивация, Пизанский университет, профессионально-ориентированный русский язык, русский язык в специальных целях.

Key words: motivation analysis, pragmatic motivation, University of Pisa, Russian for special purposes, Russian in professional communication.

Как отмечает итальянский лингвист Паоло Э. Бальбони [Balboni, 2012, p. 86], процесс овладения новым языком – это большое усиление: наш мозг должен «приспособить»⁴⁴ в памяти новую информацию и встроить её в собственную архитектуру, что приводит к перестройке синапсов, т.е. химико-электрических связей между нейронами головного мозга. Таким образом, по словам Бальбони, «*hardware*» и «*software*»

⁴⁴ Бальбони использует теорию Пиаже об адаптивной природе интеллекта - приспособлении функций организма к специфике объектов.

(«аппаратное и программное обеспечение») нашего интеллекта совершают огромное усилие, а источником энергии для этого служит мотивация [ibid] (*перевод мой. – О.П.*).

Несмотря на то, что основные вопросы мотивации при изучении иностранных языков обсуждаются в российской и зарубежной психологии и лингводидактике давно и широко, они до сих пор не теряют своей актуальности [Воробьёва, 2004, с. 9-29]. В итальянской лингводидактике, говоря о мотивации при изучении иностранных языков, прибегают к двум моделям: эгодинамической модели Ренцо Титоне и трёхполусной модели, предложенной Паоло Э. Бальбони [Саон, 2008, р. 12-14]⁴⁵ (*перевод мой. – О.П.*).

В современной российской лингводидактике мотивация рассматривается как система факторов, которые побуждают обучающегося к конкретной деятельности [Бердичевский, 2000, с. 30]: «мотивация – это отношение учащегося к иностранному языку и культуре его носителей, его готовность изучать этот язык, признание ценности владения им». По мнению Аббаса [Аббас, 2006, с. 91], мотивация – это сочетание социально-познавательных, личностно-нравственных и прагматических мотивов.

Существует несколько подходов к классификации мотивации. Согласно Гарднеру и Ламберту [1972; цит. по: Воробьёва, 2004, с. 20-29], можно выделить два типа ориентации мотивации: инструментальную (желание освоить язык из практических соображений, т.е. индуцированную внешними факторами) и интегративную (обусловленную внутренними факторами, желанием походить на представителей другой этнолингвистической группы).

В некоторых последних исследованиях мотивации при изучении русского языка [Лукина, 2008; Вянтти, 2009] была использована классификация по В. Молчановскому и Л. Шепелевич [2002], согласно которой выделяются шесть групп мотивов:

- эмоционально-эстетические;
- прагматические – мотивы, связанные с желанием получить работу или с обучением в России;
- дидактические – мотивы, непосредственно связанные с самим процессом обучения (а не с его результатом), с преодолением препятствий в процессе обучения;
- познавательные – мотивы, направленные на получение новой информации, на овладение новыми знаниями, на содержание обучения;
- коммуникативные мотивы, связанные с личным общением с членами семьи, русскими друзьями, знакомыми;

⁴⁵ Титоне рассматривает мотивацию в качестве динамогенного элемента. По его мнению, каждый человек, т.е. его «эго» имеет собственный проект развития - «эгодинамическую модель», в которую может быть включено и изучение иностранного языка. Согласно трёхполусной модели, выделяются три компонента мотивации: долг, обязанность и удовольствие.

- мотив принуждения и обязательности, обусловленный отсутствием выбора, необходимостью сдачи экзамена и т.д.

Анализ мотивации при изучении русского языка был проведён в Иране [Аббас, 2007], в Санкт-Петербурге среди слушателей курсов русского языка (представителей 14 стран) учебно-издательского центра «Златоуст» [Лукина, 2009], в Финляндии [Вянти, 2009], Сербии [Василевич, 2013, с. 100-109], Венгрии [Бойцов, 2015, с. 24-29] и Эстонии [Файман, 2015, с. 245-253]. Такое исследование было проведено и в Пизанском университете (Италия).

В настоящее время наблюдается большой и устойчивый интерес со стороны выпускников итальянских школ к изучению русского языка. Об этом неоднократно рассказывал в своих интервью профессор Стефано Гардзонио [2012; 2015], возглавляющий кафедру славистики Пизанского университета, а также Денисова Г.В. [2015], профессор Департамента филологии, лингвистики и литературы Пизанского университета.

С целью выявления мотивов, по которым студенты хотели бы изучать русский язык в рамках университетской программы, с октября 2013 года регулярно проводился опрос среди студентов первого курса факультета иностранных языков и литературы Пизанского университета. Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- 1) Где Вы проживали до поступления в Пизанский университет?
- 2) Какую школу Вы закончили?⁴⁶
- 3) Какие иностранные языки Вы уже знаете?
- 4) Почему Вы выбрали/хотите изучать русский язык?

Респонденты имели возможность ответить на вопросы в свободной форме, а не выбрав один или несколько предлагаемых вариантов ответа. С одной стороны, это дало возможность более объективно оценить причины выбора русского языка (без установки на конкретные ответы), а, с другой стороны, осложнило анализ результатов.

На данный момент обработано 363 анкеты. Следует заметить, что часть студентов (139 человек, 38% от числа опрошенных) прошла вводный курс русского языка (20 академических часов), организованный в сентябре 2015 г Пизанским университетом, т.е. на момент участия в опросе уже имела представление о предмете изучения. Для

⁴⁶ В Италии можно получить образование, соответствующее среднему образованию в РФ, в профессиональном институте, в лингвистическом, классическом, научном, педагогическом и др. лицеях.

классификации мотивов использовалась модель, предложенная Молчановским и Шепелевич [2002] и адаптированная Лукиной [2009, с. 3, 16-17].

К группе **эмоционально-эстетических мотивов** были отнесены такие ответы, как «я люблю русский язык», «мне нравится русский язык», «обожаю русскую литературу», «меня очаровывает звучание русского языка», «меня очаровывает русская культура», «это интересный язык», «русская история вызывает у меня интерес», «я люблю Россию» и подобные.

В качестве входящих в группу **когнитивных (познавательных) мотивов** рассматривались следующие варианты ответов: «хочу выучить (этот новый для меня) язык», «знание русского языка даст возможность познакомиться с русской культурой», «благодаря знанию русского языка я смогу заняться изучением истории России», «я хочу изучать русскую литературу» и т.д.

К **прагматическому типу** мотивов были отнесены следующие ответы: «это даст мне возможность найти работу», «в настоящее время это очень полезный язык», «это язык будущего», «потому что Россия – быстро развивающаяся страна», «потому что усиливается влияние России в мире», «хочу переехать жить в Россию», «хочу обогатить своё резюме» и т.д.

В качестве обусловленных **дидактическими мотивами** рассматривались варианты ответов: «изучение русского языка для меня является личным вызовом», «меня интересует процесс изучения русского языка», «меня интересует анализ текстов» и подобные.

К **коммуникативному типу мотивации** были отнесены высказывания, в которых указывались следующие причины изучения русского языка: «хочу найти русских друзей», «хочу общаться с моей русской подругой/моим русским другом», «хочу общаться с русскими туристами» и т.д.

В результате выявились три основных группы мотивов (см. рис. 1):

- **эмоционально-эстетические** («мне нравится...», «я очарован/а ...», «я люблю...», «интересно» и т.д.) (58%), связанные, главным образом, с работой правого полушария головного мозга;
- **прагматические** («возможность найти работу», «обогатить резюме...», «полезный язык», «возможность найти работу в сфере туризма», «усиливающие коммерческие связи с Россией» и т.д.) (49%), основанные, прежде всего, на функционировании левого полушария головного мозга;
- **познавательные** («хочу выучить новый язык», «хочу больше узнать о русской литературе», «хочу лучше понять русскую культуру», «не было возможности

выучить язык в школе», «меня интересует изучение русского языка/литературы...» и т.д.) (36%).

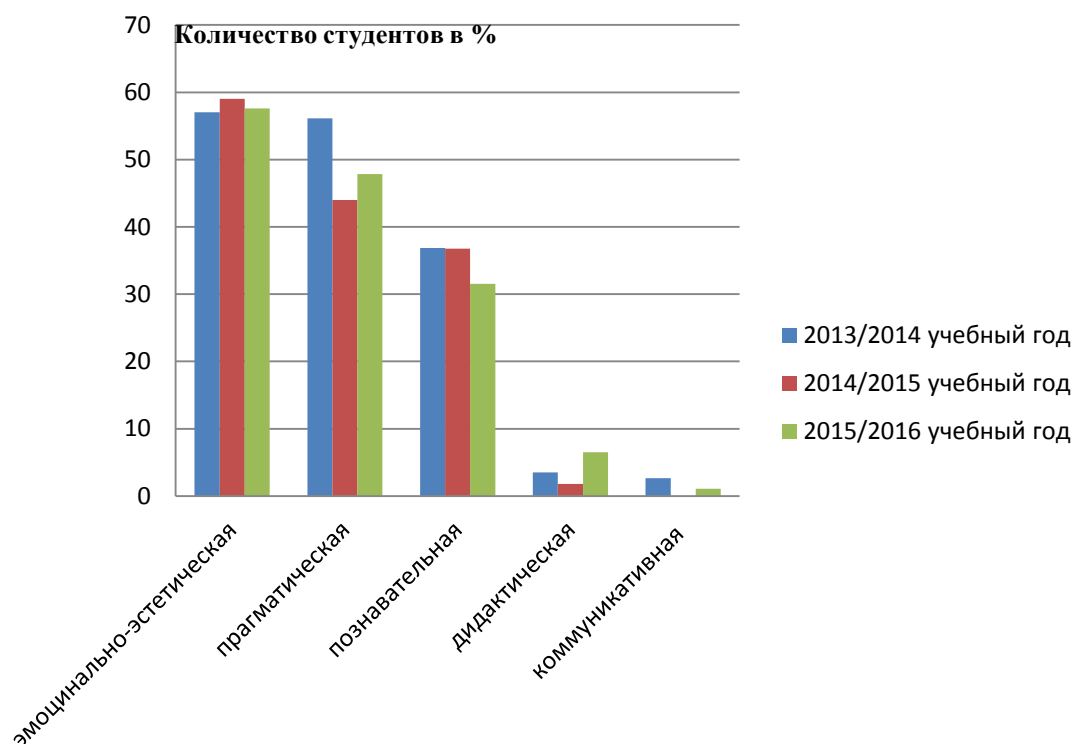


Рис. 1. Типы мотивации при выборе русского языка студентами Пизанского университета (Италия).

Мотив принуждения и обязательности (отсутствие выбора) исключается, т.к. выбор языка происходит исключительно на добровольной основе. Кроме того, в ходе обучения студентам предоставляется возможность изменить индивидуальную программу обучения, поменяв язык⁴⁷. Дидактическая мотивация (преодоление препятствий, сам процесс обучения) была указана 3,5% респондентов. Только пять студентов (1,37%) объяснило свой выбор русского языка коммуникативной мотивацией – использованием русского языка для общения с друзьями, с русскими туристами и т.д.

Интересно, что итальянскими студентами часто использовались высказывания с сильной эмоциональной окраской: «меня очаровывает (вместо «я люблю» и «мне нравится») русский язык/история/литература/культура...» (13% респондентов) и даже «русский язык – моя страсть».

Несомненно, все вышеперечисленные мотивы взаимосвязаны, и такая классификация условна. В связи с этим стоит отметить, что, во-первых, многими

⁴⁷ В настоящее время студенты Пизанского университета могут выбрать следующие языки: английский, испанский, немецкий, русский, французский и португальский.

студентами (53%) было названо два или более мотивов, относящихся к разным типам, что подтверждает приведённые ранее высказывания Бердичевского и Аббаса о мотивации как о совокупности факторов. Во-вторых, необходимо отметить, что была испытана трудность в классификации ответов, в которых выражался и н т е р е с (*разрядка моя. – О.П.*) (к русскому языку, к русской литературе, истории России, к культуре, к стране, к русской музыке и т.д.), т. к. и н т е р е с (*разрядка моя. – О.П.*) трактуется, прежде всего, как эмоция, но эмоция, направленная на познание, т.е. в данном понятии присутствуют как эмоциональная, так и когнитивная составляющие⁴⁸. В данном контексте необходимо отметить, что с точки зрения нейробиологии, в отличие от психологии и когнитивистики, эмоции и познание неразделимы. Познание, включённое в эффективный процесс обучения и поведения, было бы невозможным без эмоций, аффектов или мотивации (Schumann, 2004, р. 28-29) (перевод мой – О.П.). При нашем анализе ответы, подобные «мне интересен этот язык», «это интересный язык», были отнесены к эмоционально-эстетическим, «меня интересует изучение русского языка и литературы» – к познавательным⁴⁹.

По данным сравнительного анализа типов мотивации, проведённого в течение трёх лет (рис. 1), можно сказать, что **эмоционально-эстетические мотивы** (*выделено мной – О.П.*) являются наиболее сильными и стабильными при выборе русского языка. Таким образом, любовь к русскому языку, литературе и культуре остаются неизменными и главными движущими факторами на пути приобщения итальянской молодёжи к русскому языку и культуре.

Некоторые студенты объясняли свой выбор и тем, что у них не было возможности изучать русский язык в школе, что это новый для них язык (10%), не относящийся к группе неолатинских (романских) языков и далёкий от итальянского (8%), а также вызывающий любопытство (3%). Основываясь на приведённых фактах, можно полагать, что для относительно большей части студентов (21%) русский язык является чем-то «неизвестным» и «загадочным».

Как видно из представленных данных, второе место занимают **прагматические мотивы** (*выделено мной. – О.П.*). В условиях высокого уровня незанятости среди итальянской молодёжи респонденты полагают, что знание русского языка повышает шанс найти работу и расширяет границы самореализации (34%). Некоторыми студентами

⁴⁸ «Интересы – это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанная с положительным эмоциональным отношением к ним». [Крутецкий, 1986, с. 50].

«ИНТЕРЕС (англ. interest) – потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» [Мещеряков, Зинченко, 2004. 672 с.].

⁴⁹ Многими респондентами было названо любопытство, которое, скорее, относится к тяге познания («познавательная мотивация»), но имеет и эмоциональную составляющую.

конкретизировались сферы деятельности, в которых они хотели бы работать: туризм, торговля (коммерция), совместные предприятия. Респондентами отмечалась возрастающая роль русского языка в мировом сообществе и его широкое распространение⁵⁰.

В 2014 году (рис. 1) намечался спад в количестве студентов, которые руководствовались прагматическими мотивами при выборе русского языка. Данный факт можно объяснить введением экономических санкций в связи с украинскими событиями 2014 года. Наметившийся в 2015 подъём может свидетельствовать о «потеплении» отношений и тенденции к восстановлению экономических отношений между Россией и Италией, подтверждением чему служит также недавно проведённый в Санкт-Петербурге XX Экономический форум (16 -18 июня 2016 г.), на котором был организован круглый стол под названием «Made with Italy». Итогом форума стало заключение соглашений между российскими и итальянскими компаниями на 1,3 млрд. долларов [Беляков, Козлова, 2016].

Таким образом, можно сказать, что в последнее время выбор русского языка часто происходит благодаря прагматической мотивации, на которую большое влияние оказали и продолжают оказывать, несмотря на введённые ЕС санкции, расширение и укрепление экономических связей между Россией и Италией. Со стороны Италии это проявляется в потребности в российском первичном сырье, в заинтересованности в коммерческих связях, туризме, рынке сбыта, поставке итальянских технологий в Россию. Италия представляет собой интерес для России как производитель качественных товаров, носящих гарантийный знак «Made in Italy», престиж которого сохраняется до сих пор. Кроме того, Италия, являясь одним из культурных центров, в котором, по данным ООН, сконцентрировано 98% всего мирового исторического наследия, привлекает к себе многочисленных туристов из России и бывших советских республик, чему способствуют также природно-климатические условия страны. Особое место в этом занимает Тоскана – регион, в котором расположен Пизанский университет. Тоскана знаменита и своими архитектурными памятниками, и морским побережьем, и горными массивами, и термальными источниками, и традиционной кухней. В регионе происходит добыча мрамора, находятся фабрики по переработке кожи, производству обуви и одежды, мебели и пр.

По мнению А.Н. Леонтьева [1981, с. 149], мотив – это не только внутренний процесс, а явление, объективная основа которого лежит во внешнем мире, в его вещественных и идеальных объектах. Наши исследования показали (рис. 2), что наибольшее количество студентов проживает не в провинции Пиза, как можно было бы ожидать, учитывая месторасположение университета, а в провинции Лукка – в обжитой богатыми русскими

⁵⁰ Как отмечает Бердичевский [2000, с. 32], «русский язык, безусловно, относится к «рыночному», или «языку маркетинга», и в плане развития мирового экономического пространства является языком международным».

зоне, являющейся излюбленным местом отдыха и приобретения недвижимости. Речь идёт, прежде всего, о таких городах провинции Лукка, как Форте-Дей-Марми, Пьетрасанта, Камайоре и Виареджио (10% от общего количества учащихся проживают именно в этих городах). Появлению русских в Форте-Дей-Марми посвящена книга Фабио Дженовезе «Смерть Марме».⁵¹ Дженовези рассказывает, как вместо русских в шапках-ушанках, угрюмых и усатых, стали появляться русские, плохо различимые в толпе туристов («марсиане в «Лакосте») [Genovesi, 2012, p. 36], поэтому вначале никто не обращал на них внимания. Позже поток русских превратился в настоящее цунами. Автор пишет: «Цунами может быть не только океанским, но и денежным. Это место не было готово к такому количеству денег, которое принесли русские», а потом подводит итог: «Уже поздно, – говорит он. – Наша экономика уже зиждется на русских. Пути назад у нас уже нет» [ibid, p. 59-60]. Таким образом, благодаря появлению россиян в городе сложился рынок труда, требующий знания русского языка, прежде всего, языка в таких областях, как торговля, туризм, гостиничное дело, медицинские услуги и т.д.

Согласно полученным данным, третье место по количеству студентов (15% от всех опрошенных) занимает провинция Масса-Каррара, называемая «мраморной провинцией» и «кладовой мрамора» благодаря тому, что в провинции уже две тысячи лет ведется добыча и обработка знаменитого каррарского мрамора, поставляемого во многие страны мира, в том числе и в Россию.

Основываясь на наших данных, можно сказать, что географический фактор играет стимулирующую роль при выборе языка: проживание в зоне контакта с русскими способствует формированию как эмоционально-эстетических, познавательных, так и прагматических мотивов к изучению русского языка.

⁵¹Название книги «Morte dei Marmi» основано на игре слов: название переводится как «Смерть Марми», «Forte dei Marmi» – название города, о котором в ней повествуется.

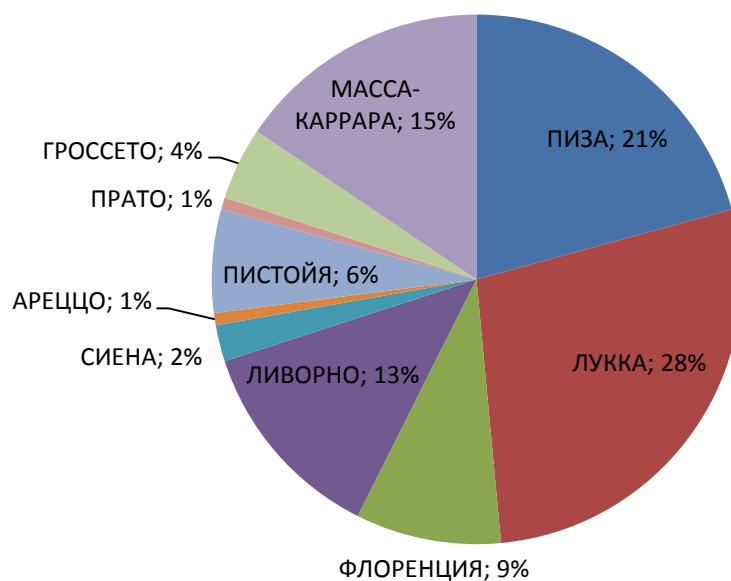


Рис. 2. Роль географического фактора при выборе русского языка студентами Пизанского университета. Количество студентов (в % по отношению ко всем опрошенным), проживающих в различных провинциях Тосканы.

Итак, расширение сфер российско-итальянского сотрудничества, туризм способствуют трудоустройству и открывает новые перспективы карьерного роста для людей, владеющих русским языком. Не является секретом и тот факт, что многие выпускники факультета иностранных языков занимаются не только литературным переводом, но и переводом текстов научно-технической, юридической, экономической тематики. Таким образом, указанные выше явления привели к изменению социального заказа на специалистов с университетским образованием и, как следствие, к изменению профессиональных запросов самих студентов, на что и указывают полученные результаты. Такие запросы и должны определять содержание и форму обучения русскому языку: в ответ на социальный запрос университетские программы, наряду с переводом, чтением и анализом литературно-художественных текстов, должны уделять внимание также приобретению коммуникативных навыков, которые можно было бы использовать в различных сферах деятельности. Как отмечает Бердичевский [2015, с. 12], «в связи с всеобщей европеизацией и глобализацией экономики увеличивается роль языков специальности (экономический русский, медицинский испанский и т.д.)».

В современной российской и зарубежной лингвистике до сих пор используется целый ряд различных терминов для обозначения языковых форм, которые обеспечивают коммуникацию в специфических социально-профессиональных сферах деятельности. Такое

разброс в терминологии указывает не только на различное понимание обозначаемого, но и на многоаспектность проблемы [Плешикова-Синицкая, 2015, с. 191-192]. По мнению итальянского лингвиста П. Бальбони [2000, с. 9-14], использование таких терминов, как язык для специальных/специфических целей, «секториальный»⁵² язык, специальный, функциональный язык, отражает только функциональную его сторону, базируясь в основном на прагматике. Однако вследствие использования языка научно-профессиональным сообществом изменяется вся его лингвистическая структура: от фонологии языка до лексики, от морфологии и синтеза до структуры текста, заканчивая интеграцией вербальных кодов невербальными (формулами, графиками, таблицами, схемами и т.д.). Принимая во внимание вышеперечисленные факты, итальянскими лингвистами предлагается использовать термины «научно-профессиональные микроязыки» [Бальбони, 2000, с. 9-14] и «микроязыки дисциплины»⁵³ [Бальбони, 2012, с. 137], наиболее полно отражающие все компоненты языка.

Под профессионально-ориентированным понимают «обучение, основанное на учёте потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях» [Образцов, 2005, с. 3, 22].

В конце 2015/2016 учебного года в Пизанском университете для студентов магистратуры⁵⁴ был начат курс практических занятий⁵⁵, посвящённых изучению русского языка, используемого в различных сферах профессиональной деятельности. Курс (и практический, и теоретический) планируется продолжить и в следующем учебном году, он уже включён (проф. Денисовой Г.В.)⁵⁶ в программу 2016/2017 учебного года. Обычно, когда говорится о преподавании профессионально-ориентированного языка, подразумевается формирование коммуникативной компетенции в какой-то определённой области, преподавание языка в таком случае ведётся на неязыковом факультете. Данной теме посвящено достаточно большое количество учебников. Трудность же нашего курса

⁵² Термин часто используется в итальянской литературе.

⁵³ При переводе термина, используемого Бальбони, «*microlingue disciplinari*» мы отказались от перевода «дисциплинарные», т.к. в русском языке данный термин имеет другую коннотацию.

⁵⁴ Основные направления магистратуры: «Язык и перевод», «Европейско-американские литературы и филологии».

⁵⁵ Для занятий было использовано ранее подготовленное учебное пособие «*Introduzione allo russo tecnico-scientifico*» [Sinicka, 2013].

⁵⁶ Проблемам преподавания научно-профессионального русского языка в Италии была посвящена статья Денисовой Г.В. [Denissova, 2007, с. 327-346].

заключается в том, что программа нацелена не на подготовку специалистов, которым предстоит работать в какой-то определённой области, а предназначена для студентов языкового факультета, которые к концу курса должны приобрести многопрофильные коммуникативные компетенции, позволяющие работать им в различных областях. Курс должен дать представление о различных профессионально-ориентированных языках, прежде всего, используемых в наиболее востребованных сферах деятельности: гостиничное дело, туризм, дорожно-транспортные происшествия, юридическая документация, русский в сфере бизнеса, русский в области сельского хозяйства, медицинские услуги и др.

Выводы

1. Мотивация к изучению русского языка у итальянских студентов представляет собой комплекс разнообразных мотивов, среди которых доминирующими являются эмоционально-эстетические мотивы (58%).

2. Второе место в нашем исследовании заняла прагматическая мотивация (49%), являясь, таким образом, одной из важнейших при выборе русского языка студентами Пизанского университета. По мнению студентов, знание русского языка повышает шанс найти работу в различных сферах трудовой деятельности и способствует карьерному росту.

3. Высокая частотность прагматической мотивации свидетельствует о важности преподавания профессионально-ориентированных языков (языков в специальных целях) и на языковых факультетах, хотя бы в ознакомительном объёме, ограничиваясь наиболее востребованными, приоритетными областями (туризм, бизнес, гостиничное дело, медицинские услуги, юридическая документация).

4. Ввиду того, что как российской, так и зарубежной лингводидактикой большая роль при изучении иностранного языка отводится мотивации, следует уделять внимание и её прагматической составляющей, давая студентам возможность приобрести способность к коммуникации на русском языке в различных сферах трудовой деятельности, удовлетворяя, таким образом, их потребность стать конкурентоспособными специалистами.

5. Анализ мотивации при выборе русского языка позволяет скорректировать содержание и организацию учебного процесса: подобрать оптимальные подходы и методы преподавания языка, отобрать необходимый и интересный для студентов учебный

материал, разделить студентов одного потока на группы⁵⁷ с учётом их мотивации при выборе языка и типов мышления [Коан, 2008] (*перевод мой – О.П.*).

Список литературы:

- Аббас Я.Х.* Формирование мотивации в процессе изучения русского языка. Проблемы и перспективы современной методики РКИ. Мир русского слова. Научно-методический журнал. 2006. № 3. С. 91-93 / РОПРЯЛ. Гл. ред.: К.А. Рогова. СПб.: МИРС, 2006. 116 с.
- Аббас Я.Х.* Диагностирующий эксперимент по выявлению особенностей мотивации изучения русского языка у студентов-русистов Багдадского университета. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. №11 (32): Аспирантские тетради. Научный журнал. Гл. ред.: В.В. Лаптев. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. С. 246-250.
- Беляков Е.* Итоги Петербургского экономического форума: Контракты на триллион рублей и европейская оттепель. [Электронный ресурс] / Е. Беляков, А. Козлова. «Комсомольская правда», 19 июня 2016. – Режим доступа: <http://www.kp.ru/daily/26544.5/3560614/>
- Бердичевский А.Л.* Является ли русский язык международным? Мир русского слова. Научно-методический журнал. 2000. №1. С. 29-37 / РОПРЯЛ. Гл. ред.: К.А. Рогова. СПб.: МИРС, 2000. 116 с.
- Бердичевский А.Л.* Основные направления языковой политики в современной Европе. Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы международной научной конференции. (2014; Салоники, Греция). Электронное издание. / Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова. М.: Издательство Московского университета, 2014. 729 с.
- Бойцов И.А.* О важнейших составляющих мотивации изучения русского языка в странах Центральной Европы Сборник статей пятой всероссийской конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» Гл. редактор: А.В. Голубева. СПб.: Златоуст, 2015. С. 24-29.
- Василевич Д.* Мотивация к изучению русского языка у белградских слушателей курсов. Русский язык как инославянский. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. Выпуск V: 2013. С. 99-109. / Главный редактор: К. Кончаревич. Гл. ред. вып.: В. Белокапић-Шкунца. Белград: Славистичко друштво Србије, 2013. 154 с.
- Воробьёва С.Р.* Мотивационные стратегии поведения личности при изучении иностранного языка: дис. канд. психол. наук. 19.00.01. / С.Р. Воробьёва; Московский гуманитарный университет. М.: Моск. гуманитарный ун-т, 2004. С. 9-51.
- Вянтти К.* Мотивация к изучению русского языка в финских профессиональных институтах: дипломная (неопубликованная) работа. Отделение языковедения. Кафедра русского языка и культуры. Университет г. Ювяскюля [Электронный ресурс] / К. Вянтти. Ювяскюля: 2008. – Режим доступа: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20029/URN_NBN_fi_jyu-200904171466.pdf?sequence=1.
- Гардзонио С.* Русский язык – в фаворитах. [Электронный ресурс] / С. Гардзонио, К. Попова. Российская газета, 20 февраля 2012 г. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/02/20/gardzonio.html>
- Денисова Г.В.* Интервью Общенациональному телевидению Республики Беларусь. Международная конференция «Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом» (2015; Минск) [Электронный ресурс] / Г.В. Денисова. Общенациональное телевидение Республики Беларусь. 16 ноября 2015 г. – Режим доступа: http://ont.by/news/our_news/konferenciya-rossohraneniyu-i-prodvizheniyu-rysskoj-kul'tyri-i-yazika-proshl
- Крутецкий В.А.* Психология: учеб. для учащихся педучилищ. 2-е изд., перераб. и доп. / В.А. Крутецкий. М.: Просвещение. 1986. 336 с.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1981. 192 с.
- Лукина Я.В.* Зависимость мотивации при выборе и изучении иностранного языка от образа страны изучаемого языка. Языковая школа «Златоуст». [Электронный ресурс] / Я.В. Лукина. СПб.: «Златоуст», 2008. 32 с. – Режим доступа: <http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc>

⁵⁷ Это особенно важно при большом количестве студентов.

- Мещеряков Б.* Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.; электронная библиотека психологии «Гумер» [Электронный ресурс] / – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php
- Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность / В.В. Молчановский, Л.М. Шепелевич. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 317 с.
- Образцов П.И.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. Под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
- Плешикова-Синицкая О.Н.* К вопросу об изменении «языковой» картины мира в начале XX века: неоднозначное отношение между футуризмом и научно-техническим микроязыком. Теория и история искусства: Выпуск 3/4. Научный журнал. С. 179-200./ МГУ. Факультет искусств. Под ред. А.П. Лободанова. М.: БОС, 2015. 284 с.
- Файман И.Э.* Мотивационные установки эстонских студентов как фактор освоения русского языка. Сборник статей пятой всероссийской конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» (2015, С.-Петербург). Гл. редактор: А.В. Голубева. СПб.: Златоуст, 2015. С. 245-253.
- Balboni, P.E.* Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento. / P.E. Balboni. Torino: UTET, 2000. 136 p.
- Balboni, Paolo E* Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. / P.E. Balboni. Torino: UTET, 2012. 271 p.
- Coan, F.* Educazione Linguistica e differenziazione / F. Coan. Torino: UTET, 2008. 176 p.
- Denissova, G.* Oltre le regole: riflessioni sulla didattica del russo scientifico-professionale. In Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche. A cura di P. Mazzotta, L. Salmon Collana: Le lingue di Babele. Diretta da P.E. Balboni. P. Mazzotta, L. Salmon. Torino: UTET, 2007. P. 327-346.
- Garzonio, S.* «Il ritorno di Confucio e Tolstoj» [Электронный ресурс] / Paola Taddeucci, Il Tirreno, 5 giugno 2015. – Режим доступа: <http://iltirreno.gelocal.it/regione/2015/06/05/news/il-ritorno-di-confucio-e-tolstoj-1.11562750>
- Genovesi, F.* Morte dei Marmi. / F. Genovesi. Milano: Editori Laterza, 2012. 141 p.
- Schumann, J.H.* The Neurobiology of learning. Perspectives From Second Language Acquisition. / J.H. Schumann, S.E. Crowell, N.E. Jones, N. Lee, S.A. Schuchert, L.A. Wood. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 2004. 212 p.
- Sinicka, O.* Introduzione allo studio del Russo tecnico-scientifico / O. Sinicka. Pisa: Il Borghetto, 2013. 240 p.

Полехина М.М.
Одинцовский филиал МГИМО
Москва (Россия)

Polekhina Maya
Odintsovo Campus of MGIMO University
Moscow (Russia)

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В АСПЕКТЕ ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР

THE AMBIVALENCE OF THE PHILOSOPHICAL AND AESTHETIC CATEGORIES IN RUSSIAN LITERATURE IN THE ASPECT OF THE POLYLOGUE OF CULTURES

В статье рассматривается бинарный характер русской культуры начала XX века, являющейся мощным пластом мировой культуры и вместе с тем сохраняющей свою уникальность и самобытность. В отличие от западноевропейской культуры для русской культуры характерна не троичность, а дуализм художественного сознания. Бинарные построения русской культуры нередко направлены на полное уничтожение всего существующего в философско-эстетической системе как несовершенного и нежизнеспособного. И если тернарные системы западноевропейской культуры стремятся приспособить идеал к реальности, бинарные пытаются осуществить на практике не осуществимое. Поддерживая мысль теоретиков литературоведения о дуальной организационной основе русской культуры, мы рассматриваем возникновение неких новых смыслов, осуществляющихся между полюсами дуальной оппозиции. Здесь имеется в виду не срединная плоскость, а сфера, находящаяся вне этих основных зон. Лучшие образцы русской поэзии начала XX века устремлены к преодолению дуальности, к равновесию полюсов, прорыву – из повседневности в новые сферы.

The article analyzes the binary nature of Russian culture of the early twentieth century, which is a powerful layer of the world culture and at the same time preserves its uniqueness and originality. Unlike Western culture, the duality of artistic consciousness is more typical for Russian culture than trinity. Binary compositions of Russian culture are often focused on the destruction of all existing in the philosophical-aesthetic system as flawed and unsustainable. And if the ternary systems of Western culture seek to adapt the ideal to reality, the binary are trying to implement impossible in practice. Supporting the idea of the literature theorists on dual organizational basis of Russian culture, we can see the emergence of some new meanings occurring between the poles of the dual opposition. We don't mean the middle platitude, but the sphere outside these main zones. The best examples of Russian poetry of the early twentieth century are directed to overcome the duality, the balance of the poles, the break from everyday life to new areas.

Ключевые слова: полилог культур, амбивалентность художественного сознания, русская поэзия XX века, концепты жизнь / смерть.

Key words: polylogue of cultures, the ambivalence of the artistic consciousness, russian poetry of the twentieth century, concepts life / death.

Русская литература является мощным пластом мировой культуры, она обращена к общечеловеческим ценностям, которые по-прежнему остаются актуальными и привлекательными и для массового читателя и для скрупулёзного филологического исследования. В знаковые периоды исторического развития, времени пробуждения духовной жизни человека, её особой интенсивности, начинает особым образом

осознаваться сверхличное содержание происходящего, и тогда самые незначительные события воспринимаются как принадлежащие к явлениям сверхценностным и универсальным, представляющим интерес для всего мирового сообщества.

Антиномичность и парадоксальность отдельных фактов русской истории нашли отражение в трагическом характере русской культуры, в особенностях художественного сознания русских писателей, в их творческой индивидуальности. Русская культура – культура апокалиптическая, манящая множеством загадок, неразгаданных сюжетов и тайн, много обещающая, провоцирующая на новые креативные поиски. Отсюда так высок интерес к этой культуре, острый, неугасающий, в основе её лучших образцов лежит непостижимый национальный характер, человек со всеми нюансами своей загадочной русской души и перипетиями судьбы. Русскую литературу Ю.М. Лотман относит к бинарной культуре, выражающейся во взрывном, революционном характере, где «противоположности стремительно менялись местами, исключая поступательное развитие» [Эпштейн, 2013, с. 416].

Юрий Лотман, исследовавший бинарные построения русской культуры, выразил надежду в своей последней книге *Культура и взрыв* (1992), что Россия в будущем сможет преодолеть «суровый диктат бинарной исторической структуры» и «перейти на общеевропейскую тернарную систему» [Лотман, 1992, с. 270]. Тернарные структуры сохраняют определённые ценности предшествующего периода, перемещая их из периферии в центр системы.

Идеалом бинарных систем является полное уничтожение всего уже существующего как запятнанного неисправимыми пороками. Тернарная система стремится приспособить идеал к реальности, бинарная пытается осуществить на практике неосуществимый идеал. Так, например, в бинарной оппозиции «справедливость – милосердие» в русской культуре, в отличие от западных культур тернарного типа, закон, определяемый русской литературой как сухое и бесчеловечное начало, не является посредником между полюсами оппозиции. В этой оппозиции русская культура, безусловно, отдаёт предпочтение милосердию [там же, с. 265-270].

Во многом разделяя позицию Лотмана, Михаил Эпштейн утверждает, что «...русской культуре необходимо какое-то срединное пространство, между идеалом содома и идеалом Мадонны. Напрямую соприкасаясь, эти полюса обеспечивают ей чрезвычайную напряжённость – и одновременно недостаток равновесия, вследствие чего русский человек, а с ним и все человеческое, включая культуру, летит в бездну «головой вниз и вверх пятнами». Полюса легко переворачиваются именно потому, что между ними нет срединной зоны. Даже соединение противоположностей не разрешает, а скорее усиливает их

противоречие, поскольку «идеал содома» и «идеал Мадонны» прямо, без всякого опосредования сочетаются в человеческом сердце» [Эпштейн, 2013, с. 165].

Однако то, что русская культура строится в «двуполостном ценностном поле, разделённом резкой чертой...» [Лотман, 1998, с. 704], имеет и свою положительную характеристику, высшие ценностные ориентиры. Если упразднить эту модель и «перейти на общеевропейскую тернарную систему» [там же], то резкая черта, полярность превратится в широкую нейтральную полосу ... по отношению к моральным оппозициям добро – зло, милосердие – жестокость, святое – грешное и т.д. Лотманом было замечено, что любые важные события всегда происходят на границе, любой сюжет строится как серия пересечений семиотических границ: между центром и периферией, живыми и мертвыми, богатыми и бедными, своими и чужими, правоверными и еретиками, просвещенными и непросвещенными, людьми Природы и людьми Общества.

«Событием в тексте является перемещение персонажа через границу семантического поля» [там же]. Чем яснее граница, тем сильнее событийность её пересечения, тем напряжённее сюжет. Размывание границы, превращение её в широкую нейтральную полосу приводит к бессобытийности, к упразднению сюжета как такового.

В контексте подобных высказываний любопытны размышления Н. Бердяева об особенностях русского характера: «Русские люди, когда они наиболее выражают своеобразные черты своего народа, – апокалиптики или нигилисты. Это значит, что они не могут пребывать в середине душевной жизни, в середине культуры, что дух их устремлен к конечному и предельному. Это – два полюса, положительный и отрицательный, выражающие одну и ту же устремленность к концу» [Бердяев, 1994, с. 12].

В работе *Судьба России (1918)* Н.А. Бердяев предпринимает исследование причин этой антиномичности. Он полагает, что в России «нет дара созидания средней культуры, и этим она действительно глубоко отличается от стран Запада... Но в природно-историческом процессе царит относительное и среднее. И поэтому русская жажда абсолютной свободы на практике слишком часто приводит к рабству в относительном и среднем и русская жажда абсолютной любви – к вражде и ненависти... Россия как бы всегда хотела лишь ангельского и звериного и недостаточно раскрывала в себе человеческое» [там же, с. 31-33]. Причину этих глубоких противоречий Н.А. Бердяев видит в несоединённости мужественного и женственного в русском духе и русском характере. Отсюда трагизм человека, утрата его целостности, безысходность поисков, беспредельное одиночество. «Русский народ есть в высшей степени поляризованный народ, он есть совмещение противоположностей», – пишет Бердяев [Бердяев, 1971, с. 5].

А.С. Ахиезер в работе *Об особенностях современного философствования (Взгляд из*

России) (1995), анализируя амбивалентность русской культуры, полагает, что встречающиеся в литературе попытки делить культуры на дуальные и триарные не имеют сущностного смысла. Организационная основа культуры всегда дуальна. Но всякая дуальность существует для того, чтобы породить некоторое третье. Это третье, некий новый смысл, возникает в результате медиации, которая осуществляется в сфере между полюсами дуальной оппозиции. Поэтому изучение сферы *между* имеет особое значение. Однако необходимо заметить, что истина, как правило, лежит не в срединной плоскости – *между* и *между*, она может находиться и вне этих основных зон.

А.С. Ахиезер не отрицает, что роль и место третьего в разных культурах различна. Он отмечает: «В культуре России исторически закрепилось противостояние третьему, срединной культуре. Это выражается в стремлении сведения триады к диаде, включая и Божественную троицу» [Ахиезер, 2006, с. 372-374].

В свете подобных размышлений показательна репрезентативность ведущих эсхатологических тем русской поэзии конца XIX-начала XX вв. – смерти, небытия, конца существования – в системе оппозиций: *бытие/небытие, жизнь / смерть*. И как проблески другого сознания – *инобытие*, не тот и не другой – третий.

Концепт *бытие*, отражая национально-культурную, ментально-психологическую, ценностно-эстетическую особенность русского человека, входит в определяющие характеристики его духовного мира. Концепт *бытие* включает все оттенки значения *быть* (жить, бытовать, существовать, проявляться, находиться), а также его предметные значения: мир, природа, жизнь, вселенная и противостоит концептам *небытие, смерть*. В художественной картине мира рубежа эпох – концепт *смерть* рассматривается сквозь онтологическую призму «жизнь – есть бытие-к-смерти» [Хайдеггер, 1997] как ментальный, эстетический и аксиологический феномен. Концепт *смерть* амбивалентен по своей этимологической составляющей. С одной стороны, *смерть* несет отрицательные коннотации (конец земных радостей), с другой стороны, *смерть* – благо, освобождающее от бремени бытия, бремени ложного существования. Объективная субстанциальность концепта *смерть* соотносится с концептом *жизнь* с негативной коннотацией как 1) нежизнь, 2) небытие, 3) конец существования, 4) прекращение биологической жизни.

Индивидуально-авторское осмысление *смерти* осуществляется в направлении образных характеристик данного понятия, актуализации философско-эстетических параметров: пространственно-временных, перцептивных, аксиологических. И если *жизнь* связана с горизонтальным локусом – путь, дорога, море, пустыня, просторы, леса, поля, а также дом, жилище, барак, дворец, ресторан и др., то пространственный локус концепта *смерть* направлен на обозначение вертикально-горизонтального положения человека в

макрокосме - в земле, под землей, на земле (в гробу, в могиле), под водой. Например: «Быть в аду нам, сестры пылкие,/ Пить нам адскую смолу» [Цветаева, 1994, I, с. 317]; «Вы кладите меня под яблоней/ Без моления, да без ладана» [там же, с. 217]; «Веселись, душа, пей и ешь!/ А настанет срок –/ Положите меня промеж/ Четырех дорог» [там же, с. 273]. Индивидуально-авторские номинации локуса *смерти* в творчестве Цветаевой обозначены *адам* и *огнь-синью* и имеют определенные горизонтально-вертикальные характеристики.

Концепт *небытие* воспринимался художественным сознанием как некое абстрактное понятие, связанное с отсутствием *бытия* – самым древним и фундаментальным понятием в философии и культуре. Доминирующей становилась идея конца, конца бытия, как прекращения земного существования человека. Понятие *конец* оказывалось значимым в характеристике последующего бытия человека, так как *конец* означал для него нулевое будущее, у *конца* не могло быть будущего. Если *конец* связан с временным фактором, прекращением временной протяженности, то *небытие* актуализировалось в пространственном локусе: «Вы побеждали и любили/ Любовь и сабли острие – / И весело переходили/ В небытие» [Цветаева, 1994, с. 193]. *Небытие* нередко представлялось как особое мыслимое состояние чего-то непознанного, неизведанного, тайного, влекущего к себе: «Вдохновенье – это сладострастье / человеческого «я»:/ жарко возрастающее счастье. – / миг небытия» [Набоков, 2001, с. 176]; «Для чего так поздно понял я,/ Что в борьбе и смуте мирозданья / Цель одна – покой небытия?» [Надсон, 1962, с. 78]; «Ночная даль теперь казалась краем/ Уничтоженья и небытия» [Пастернак, 2004, с. 547]. Отсюда следует, что понятие *небытие* шире, чем понятие *конец* существования, понятие *смерть*. *Небытие* соотносится как с предсуществованием человека (существованием до рождения), так и пребыванием в другом временном локусе, следующем за его земным существованием.

Небытие в истории философии понималось в двух разных аспектах. В понимании Парменида *небытие* понималось как отсутствие *бытия*, это то, чего нет, оно и обладает статусом *небытия*. Однако здесь есть один уязвимый момент: если присутствуют размышления по поводу *небытия*, то по Пармениду, *небытие* уже обладает каким-то статусом. *Небытие* может рассматриваться и как источник бытия, как сверхбытие, как божественное Ничто. Такое понимание характерно для неоплатоников и представителей апофатической теологии. В этом смысле *небытие* может рассматриваться как высшее бытие, третий мир – не тот и не этот.

В философской системе Мартина Хайдеггера, *бытие* выделяется из *небытия*, между ними возникает время как граница, отделяющая одно от другого. Разделяя точку зрения Мартина Хайдеггера, современный русский исследователь философско-эстетических категорий О. Шаталова пытается примирить одно с другим, полагая, что «*бытие* выделяет

себя из чего-то первичного и тем самым создает и себя, и *небытие*, разделенных возникшим временем как границей между внешним и внутренним. *Смерть* не переход человека из *бытия* в *небытие* через пространство, а растворение личного *бытия* в *небытии*, что и создает пространство как необходимое условие процесса» [Шаталова, 2008, с. 12]. Поэзия XX века даёт нам огромное количество подобных репрезентаций.

На материале творчества одного из ведущих поэтов XX века Марины Цветаевой проследим динамику становления и особенности художественного воплощения обозначенных философско-эстетических категорий в её литературных текстах. Необходимо отметить, что уже в начальный период своих творческих поисков, период «безумной любви к жизни», Цветаева много пишет о смерти, её неизъяснимой притягательности и обворожительной силе: «Христос и Бог! Я жажду чуда/ Теперь, сейчас, в начале дня!/ О, дай мне умереть, покуда/ Вся жизнь как книга для меня...» [Цветаева, 1994, I, с. 34]; «Смерть окончанье – лишь рассказа, / За гробом радость глубока» [там же, с. 55]; «Не грусти! Ей смерть была легка:/ Смерть для женщин лучшая находка!» [там же, с. 62]; «Смерть хороша – на заре!» [там же с. 18]; «Порою смерть – как будто ласка,/ Порою жить – почти неловко!» [там же, с. 77]; «На пушок девичий, нежный – / Смерть серебряным загаром» [Цветаева, 1994, II, с. 97]; «Я мечтаю о тебе, о смерти, / О твоей прохладной благодати» [Цветаева, 1994, I, с. 330]; «Земля горит, а сердце – смерти просит» [там же, с. 558]; «Я и жизнь маню, я и смерть маню/ в легкий дар моему огню» [там же, с. 424]; «Блаженство в смерти, Звездоглазка!» [там же, с. 77]; «И с этой самой песней? На устах – о жизнь! – встречаю смерть» [там же, с. 409]; «Не пожар тушу/ Свою смерть пляшу/ С гиготом! С топотом!» [Цветаева 1994, III, с. 296].

Небытие для Цветаевой есть неисчезаемое содержание мысли, а поэтому является важным содержанием самого бытия. Как же соотносится небытие с бытием? Где примирение одного с другим? Бытие, заключающее в себе небытие, вечно присутствует и преодолевается в ходе творческого процесса. Потому что осознание смерти – осознание трагизма небытия: «Смерть – это нет,/ Смерть – это нет, Смерть – это нет./ Нет – матерям, /Нет – пекарям./(Выпек – не съешь!)/Смерть – это так:/ Недостроенный дом, / Невозвращённый сын,/ Недовязанный сноп,/ Недодышанный вздох, /Недокрикнутый крик» [Цветаева, 1994, I, с. 556]. Бытие существует как самоутверждение и торжество преодоления небытия: «Я – это да,/ Да – навсегда,/ Да – вопреки, Да – через всё!» [там же, с. 556].

С концептами *бытие/небытие* в творчестве поэта естественным образом связан концепт *инобытие*. *Инобытие* не попытка примирения жизни и смерти, а субстанциальное, качественно новое бытие, бытие вне времени и пространства. Здесь речь идет о поэтике

«уравнивания противоположных сущностей» – через семантику отдельных художественных образов – перемещение через окна, двери, вокзалы в иное, истинное пространство и время, космическое, вселенское *бытие*. Об истинном пра-бытии, где пребывает субстанция человека до его рождения и куда должно ему вернуться после смерти, говорит Цветаева в Сивилле [Цветаева, 1994, II, с. 136-138]. Рождение младенца – «Ты духом был, /ты прахом стал» [там же, с. 137] – рассматривается поэтом как падение в мир дольний, в мир вещей, в мир быта и суетного времени. Грядущая смерть сулит познание высшего мира, божественного света и вечного блаженства: «Но встанешь! То, что в мире смертью/ Названо – паденье в твердь» [там же, с. 138]. Твердь – небесный свод, божественный купол. Первый шаг в жизнь – первая ступень феноменального мира, «ступень оставлена», «из днесь – в навек». Человек, как часть Космоса, по Цветаевой, вовлечён в его непрерывное движение. Подобно Космосу, он заключает в себе все его качественные характеристики: светлое чередуется с тёмным, зло с добром, жизнь со смертью. Обозначенные противоположности, по Цветаевой, составляют нерасторжимое единство, более того, эти понятия относительные.

Смерть одного есть становление его противоположности, и наоборот: умирая, человек тем самым просыпается от смерти плотского существования. Так идёт непрерывная смена рождений и умираний: «Смерть, маленький, не спать, а встать, / Не спать, а вспять» [там же, с. 138]. Цветаева как будто ведет диалог с Гераклитом: Со смертью человека рождается его душа. Душа умершего имеет собственный свет и как таковая, она предсуществующая душа. Смерть, зажигает душу, – полагал Гераклит. Душа берет себе этот свет и из состояния предсуществования переходит в состояние существования, в состояние жизни. Глаза её открыты, и всё-таки она ничего не увидела бы этими глазами, если бы не могла зажечь свет у другой души, и это есть тот свет, который предсуществующая душа в период своего предшествования зажгла у умершей души. С другой стороны, это и есть смерть души: огонь горит теперь только в глазах; как огонь душевный, он мёртв. И только со смертью человека он запылает вновь – тогда, как огонь, который скрывался в глазах живого, опять потухнет. «Но узришь! То, что в мире - век/ Смеженье — рожденье в свет. // Из днесь —/ В навек» [там же, с. 138], – пророчествует Сивилла Цветаевой.

Утешением для человека может служить мысль о вечной жизни за пределами реального мира, тогда как бренное тело, прожив отмеренные ему дни, становится прахом: «ибо прах ты и в прах возвратишься» [Быт. 3: 19]. Признание безусловного достоинства человеческого праха есть определённая победа разума над страшной силой всепоглощающего, слепого и безликого процесса уничтожения. О своём непримирении с

таким положением вещей писал в философских трактатах начала XX века С. Трубецкой: «В этом переходе лица в вещь есть что-то явно бессмысленное, какое-то обращение нечто в ничто, которое не может быть объяснено никакими соображениями о круговороте вещества и превращении энергии... И наше чувство не мирится с таким исчезновением. Допустим, что все это субъективно, что смерть представляется «бессмысленной» лишь с нашей, ограниченной, субъективной точки зрения. Но тогда, с точки зрения объективной, не бессмысленна ли самая жизнь, самая субъективная человеческая личность, притязающая на какой-то внутренний смысл?» [Трубецкой, 1908, с. 349-350].

«Путём обратным» называет М. Цветаева жизнь, путём в Вечность, где нет временного, преходящего. Представления эти вполне соответствовали традиционным христианским представлениям: «По своей внутренней, таинственной стороне смерть есть конец земной временной жизни и начало иного, вечного жития, есть неизбежный путь, которым человек вступает в будущую жизнь. Поэтому, первенствующие христиане называли обыкновенно день кончины верующего днём рождения его для вечной жизни со Христом» [Тихомиров, 1999, с. 26].

Во второй половине 1920-х годов М. Цветаевой были особенно близки философские воззрения М. Рильке: поэты вели непрерывные диалоги, отразившиеся в переписке и собственно в творчестве. *Бытие* у М. Рильке рассматривается как позитивное, истинное *бытие*, и как негативное *бытие* – «*небытие*», недостаточность *бытия*. Истинное *бытие* как верность земному – чистое пространство, в котором расцветают цветы и человеческие жизни. Истинное *бытие* свободно от смерти, оно открыто всему живому, не вызывает желаний и вожделений, но может быть предметом бесконечного познания, и в то же время оно необходимо человеку как воздух. Бог – есть истинное *бытие*. Оно смутный, неведомый людям прообраз Вечного. Умершие относятся к тем, кому зримо истинное *бытие*, они имеют гибель позади себя, а впереди – Бога и Вечность... Вслед за М. Рильке М. Цветаева утверждала, что истинное *бытие* есть всеобщее лоно, нечто, с чем общение возможно лишь путём погружения, растворения, экстериоризации... Поэтому так велика и значительна роль художника, творца, который подобен Богу, не по возможностям, а по дерзаниям. Самый мир – лишь проявление какой-то стороны истинного *бытия*. Мир – «явленная тайна», «все время одна и та же необъятно тождественная жизнь наполняет вселенную и ежечасно обновляется в неисчислимых сочетаниях и превращениях» [Пастернак, 1991, III, с. 69]. Смерть не противопоставляется жизни, она естественная часть её. Земное *бытие* переходит в *небытие*.

Индивидуально-авторское представление об *инобытии* у Цветаевой – это условный топографический локус, связанный с новыми землями, неземными широтами, безвестным

краем, осиянным градом, вечным домом, прохладным садом, райской гаванью и др. Приметы другой реальности – «Даль – тридевятая земля!», «Даль – прирожденная как боль!», «Даль, отдалившая мне близь!» [Цветаева, 1994, II, с. 302]. И наконец: «Даль, говорящая: «Вернись/ Домой!» [там же, с. 302]. Дом здесь ассоциируется с пространством, сопряженным с истинным домом, тридевятым царством: «[...] страной Мечты и Одиночества, где мы Величества, Высочества» [Цветаева, 1994, I, с. 493].

Христианство настолько одержимо жаждой вечной жизни, что пренебрегает многими дарами жизни земной, – считает М. Эпштейн, – и не потому, что оно не ценит её, а потому, что хочет её полного торжества за пределами времени и смерти. Ответ на актуальные вопросы бытия, животворящее начало этого мира ученый находит в творчестве Мандельштама. «Образ жизни, в её наименьшем остатке, прорастающем через смерть, пустоту, невозможность выжить, репрезентативно концептуализирован в известном стихотворении Мандельштама: «Немного теплого куриного помета/ И бестолкового овечьего тепла –/ Я все отдам за жизнь: мне так нужна забота, / И спичка серная меня б согреть могла...». Человек невоцерквлённый, Мандельштам находит самые глубокие и искренние слова для выражения животворящего духа христианства. В этом видится..... «тайна непобеждаемо живого», – утверждает Михаил Эпштейн [Эпштейн, 2013, с. 226-227].

Такое видение было естественным и характерным в порубежную эпоху. Вот что пишет Осип Мандельштам, потрясённый уходом Скрябина: «Я хочу говорить о смерти Скрябина как о высшем акте его творчества. Мне кажется, смерть художника не следует выключать из цепи его творческих достижений, а рассматривать как последнее, заключительное звено. Она не только замечательна как сказочный посмертный рост художника в глазах массы, но и служит как бы источником этого творчества, его телеологической причиной. Если сорвать покров времени с этой творческой жизни, она будет свободно вытекать из своей причины - смерти, располагаясь вокруг нее, как вокруг своего солнца, и поглощая его свет» [Мандельштам, 1990, с. 157]. Свою сопричастность смерти Скрябин явил в Первой сонате, в которой композитор изобразил смерть как пустоту, небытие, символизируемое «бесплотным» хоралом в среднем разделе траурного марша с авторской ремаркой “ Quasi niente ” («как бы ничто»). Акт умерщвления занимал чуть ли не центральное место в скрябинской философии экстаза; смерть, освобождающая от оков земной жизни, не являлась в сознании композитора вестницей беды и несчастья. По его наблюдениям, Бог постигался «во мраке незнания» через отрицание всех своих возможных определений. Он не есть «этот» и не есть «тот», не есть ни свет, ни разум, ни истина, ни благодать, поскольку Он превышает всяких имён, образов, подобий, даже самых духовных и возвышенных. Бог не есть кто-то или что-то, и, в известном смысле, Он вообще «не есть»,

Он не существует в том смысле, в каком существуют предметы окружающего мира» [Эпштейн, 2013, с. 23]. Он укрепляется в каждой живой душе, обретая свои реалии, своё Я, соприкасаясь и пересекаясь с вопросами вечными, вопросами жизни, смерти, бессмертия, добра и зла, Творца и творчества.

Смерть рассматривалась Цветаевой видимой частью всецелой жизни, не концом, а началом подлинного существования, в этом смысле важным объектом художественного осмысления для неё становится “смерть художника”, трактуемая как ритуальное жертвоприношение. Вопросы эстетизации *небытия*, возможности добровольного УХОДА поэта становятся для Цветаевой чрезвычайно важными: они подготовлены всем её предыдущим жизненным опытом, размышлениями над повседневным, опытом прочтения философских трактатов Гераклита, Ницше, книг Штейнера, Флоренского. «Смерть и рождение сплетаются, переливаются друг в друга, – писал П. Флоренский. Колыбель – гроб, и гроб – колыбель. Рождаясь – умираем, умирая – рождаемся. И всем, что ни делается в жизни – либо готовится рождение, либо начинается смерть. Звезда Утренняя и Звезда Вечерняя – одна звезда. Вечер и утро перетекают один в другой: “Аз есмь Альфа и Омега” [Флоренский, 1990, с. 6]. «Разложением крови» именует Цветаева смерть Рильке: «Твоя болезнь, – пишет она Рильке, – началась с переливания крови – твоей – в всех нас. Больным был мир, близким лицом его – ты. Что тогда спасет перелившего!» [Цветаева, 1994, V, с. 204]. Смерть поэта рассматривается как творческий акт, как восхождение, это всегда сотворчество и соперничество со Всевышним. Смысл человеческой жизни виделся в созидании и преображении мира, в достижении прорыва из земной «уродливой» повседневности в иную реальность, инобытие, в высшую космическую «жизнь в красоте».

Таким образом, русская культура, являясь мощным пластом мировой культуры, обращена к общечеловеческим ценностям, к первоначальным категориям человеческого бытия. Это трагическая культура, для которой характерна не троичность, а дуализм художественного сознания. Это культура апокалиптическая, а поэтому – манящая и много обещающая. Этим обусловлен и высокий интерес к этой культуре в полилоге западноевропейских культур, познать её – задача современной науки, современного филологического исследования.

Список литературы:

- Ахиезер А.С. Об особенностях современного философствования. Взгляд из России / А.С. Ахиезер. / Вопросы философии, 1995. № 12. С. 3-20.
Бердяев Н. Мирозерцание Достоевского / Н. Бердяев. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х томах. Т. 2. М.: Искусство, 1994. 510 с.
Бердяев Н. О самоубийстве: Психологический этюд / Н. Бердяев. Париж: YMCA-press, 1931. 45 с.
Бердяев Н. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века / Н.

- Бердяев. Париж: YMCA-Пресс, 1971. 540 с.
- Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю. Лотман. Семиосфера. М., 2000. 704 с.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство СПб, 1998. 487 с.
- Мандельштам О. Скрыбин и христианство / О. Мандельштам. Сочинения. В 2-х томах. Т. 2. М., 1970. 276 с.
- Надсон С.Я. Полное собрание стихотворений. Библиотека поэта. Большая серия. Второе издание. Подготовка текста и примечания Ф.И. Шушковой / С.Я. Надсон. М.-Л.: Советский писатель, 1962. 507 с.
- Наследие Марины Цветаевой. Письма Меркурьевой В.А. [Электронный ресурс] / В.А. Меркурьева, 2014. – Режим доступа: http://www.tsvetayeva.com/letters/let_merk.php
- Пастернак Б. Собр. соч. в 5 томах. Т. 3 / Б. Пастернак. М.: Художественная литература, 1990. 734 с.
- Пастернак Б. Памяти Марины Цветаевой / Борис Пастернак. Полное собрание сочинений с приложениями. В 11 томах. Т. 2. М.: СЛОВО/SLOVO. 2004. 528 с.
- Тихомиров Е. Загробная жизнь или последняя участь человека. Свято-Троицкая Сергиева лавра / Е. Тихомиров. М.: Отчий дом, 1999. 462 с.
- Трубецкой С.Н. Философские статьи. / С.Н. Трубецкой. Собр. соч. в 2-х томах. Т. 2. М.: Типография Лисснера и Собко, 1908. 623 с.
- Флоренский П.А. У водоразделов мысли. На Маковце / П.А. Флоренский. Собр. соч. 2 томах. Т. 2. М.: Правда, 1990. 446 с.
- Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
- Цветаева М. Черт / М. Цветаева. Собр. соч. в 7 томах. Т. 5. М.: Эллис Лак, 1994. 720 с.
- Цветаева М. Неизданное. Сводные тетради / М. Цветаева. М.: Эллис Лак, 1997. 640 с.
- Цветаева М. Неизданное: Записные книжки / М. Цветаева. В 2 томах. Т. 2. М.: Эллис Лак, 2001. 544 с.
- Шаталова О.В. Концепт бытие в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / О.В. Шаталова. Моск. гос. обл. ун-т. М.: изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2008. 47 с.
- Эпштейн М. Религия после атеизма. Новые возможности теологии / М. Эпштейн. М.: АСТ- пресс, 2013. 416 с.

Поршнева Е.Р.
Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова
г. Нижний Новгород (Россия)

Porshneva Elena
N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod
Nizhny Novgorod (Russia)

О ДИДАКТИКЕ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

TRANSLATION DIDACTICS AND INTERPRETERS' COMPETENCY

В продолжение тематики своего выступления на конференции «Диалог культур и культура диалога» в МГПУ автор обсуждает проблемы дисциплинарного пространства дидактики перевода, ограниченной рамками переводоведения. Развивая идею Н.К. Гарбовского о самостоятельном статусе «дидактики переводческой деятельности» как отраслевой дидактики, определяет её предметное пространство, цели, задачи, значимость в разработке целостной дидактической системы обучения переводческой деятельности. Показывает целесообразность её позиционирования как раздела лингводидактики, теории языкового образования, интегрирующей современные методологические подходы и достижения в области лингвистического образования и переводоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и теории межкультурной коммуникации. Предметная область дидактики переводческой деятельности охватывает теорию речевой деятельности; методологию и методику обучения внутриязыковому межъязыковому переводу, построения профессионально значимых и профессиональных компетенций, формирования профессиональной языковой личности переводчика.

Developing the earlier report presented at the conference “Cultural Dialogue and the Culture of Dialogue” at Moscow State Pedagogical University, the author highlights the problems of the disciplinary scope of translation didactics within the field of translation studies. Elaborating N.K. Garbovsky’s idea of the independent status of translation didactics as field didactics, the article determines its content, aims, objectives and significance in developing a comprehensive didactic system of teaching translation. Emphasis is given to positioning translation didactics as a section of linguo-didactics, as a theory of lingual education integrating modern methodological approaches and achievements in the field of linguistic education and translation studies, comparative and cognitive linguistics, psycholinguistics and the theory of cross-cultural communication. The domain of translation didactics comprises speech theory, the methodology and teaching techniques of intralinguistic and interlinguistic translation, developing professionally relevant skills and moulding the interpreter’s/translator’s professional language personality.

Ключевые слова: дидактика, переводческая деятельность, дидактическая система, компетенция, компетентность.

Key words: didactics, translation activities, didactic system, competence, competency.

Во второй половине XX века психологическая концепция деятельности С.Л. Рубинштейна, психолингвистические идеи Л.С. Выготского, лингвистический поворот в философии послужили отправной точкой для интеграции знаний различных научных областей, взаимопроникновения гуманитарных наук и взаимодействия разнообразных методов и идей. Теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория коммуникации, диалоговая

концепция культуры М.М. Бахтина, теория речевой деятельности А.А. Леонтьева становятся методологической основой для дифференциации наук, затрагивающих проблемы речевой деятельности, коммуникации, языковой личности. Междисциплинарная методологическая основа открывает новый ракурс исследований, в которых ключевыми понятиями становятся «деятельность», «взаимодействие», «речевая деятельность», «языковая личность», «межкультурная коммуникация», «компетенция». Лингвистика, психология, социология, философия, культурология обретают новые специализации: психолингвистика, социолингвистика, когнитивная психология, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация. Примерно в одно время от прикладной лингвистики отпочковываются переводоведение (теория перевода), изучающее закономерности процесса перевода как особой речевой деятельности, и лингводидактика (теория обучения языкам), нацеленная на изучение закономерностей процесса обучения языкам и освоения всех видов речевой деятельности.

Переводоведение (англ. translation studies) как научная дисциплина, основанная на теоретических положениях и практических результатах других областей прикладной лингвистики обретает самостоятельный статус в 1972 г. Основоположник отечественного переводоведения В.Н. Комиссаров характеризует современное переводоведение «как результат междисциплинарных исследований, использующих методы целого ряда наук. Изучение перевода проводится с позиций литературоведения, когнитивной и экспериментальной психологии, нейрофизиологии и этнографии» [Комиссаров, 1999]. При этом подчёркивается, что основной вклад в развитие науки о переводе внесли лингвистические исследования.

В 70-годы в Европе получает самостоятельный статус новая интегративная педагогическая наука «la didactique des langues / Linguodidaktik», направленная на исследование условий и закономерностей обучения и освоения языков и культур в искусственной (учебной) среде [Reinicke, 1979]. В России «лингводидактика» [Шанский, 1985] заявлена как общая теория обучения языкам, занимающаяся описанием лингвистических явлений в учебных целях. Лингводидактика вписывается в область интересов педагогических и лингвистических наук, имеющих базовые связи с философией, психологией, социологией, культурологией и переводоведением. Введение нового термина позволило разграничить области исследования лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. За лингводидактикой закрепляется анализ, управление и моделирование процесса языкового образования, изложение общих основ освоения речевой деятельности (всех её видов) на родном и иностранных языках: представлений о содержании, целях и задачах, принципах, методах, средствах, процессе обучения, о методах

исследования, а также о взаимодействии с базовыми для неё науками. Методика как прикладная наука концентрирует внимание на конкретной предметной области и процессуальном аспекте обучения.

Изначально как особый раздел переводоведения, связанный с преподаванием перевода, заявлена дидактика перевода, в задачи которой входит обучение универсальным переводческим умениям и навыкам, необходимым во всех видах перевода, «разработка моделей обучения разным видам перевода», «выработка соответствующих умений и навыков, т.е. обучение технике переводческого дела на основе знаний, полученных общей и частной теориями перевода» [Раренко, 2013].

Позиционирование дидактики перевода как раздела переводоведения было необходимо в период становления переводческого образования. И.С. Алексеева рассматривает её, как раздел прикладного переводоведения [Алексеева, 2004]. В большинстве современных пособий «дидактика перевода» и «методика обучения переводу» употребляются как синонимичные. Так В.С. Виноградов, представляя дидактику перевода как раздел переводоведения поясняет, что «этот раздел совпадает с методикой преподавания перевода» [Виноградов, 2001], а у авторов пособий по обучению переводческим приёмам в разных видах перевода можно встретить термин «методика перевода» в значении «переводческие приёмы», «техника перевода». Особо подчёркивается тесная связь с такими аспектами перевода как общая теория перевода, специальная теория перевода, частная теория перевода, история перевода, а также психолингвистика, методика преподавания иностранных языков, общая дидактика. Неслучайно в данной интерпретации методика обучения ИЯ и дидактика занимают последнюю позицию в перечне наук, связанных с дидактикой перевода. Было важно ограничить её дисциплинарное пространство, отойти от учебного перевода, который традиционно использовался в преподавании ИЯ, а значит дифференцироваться от методики обучения ИЯ, в задачи которой входило обучение четырём видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению и письму). И это справедливо, так как до сих пор во многих методических исследованиях и разработках преподавателей ИЯ (несмотря на межкультурный подход) «переводческими» называются упражнения на механическую замену слов родного языка на иностранные на основе их словарного значения. Подчеркнём, что именно такие задания и закрепляют представление об изоморфности родного и иностранного языков, вырабатывая ложное представление о переводе.

Обратимся к истории развития дидактики перевода. Получив профессиональное обоснование и профессиональный статус лишь во второй половине XX века, переводческая профессия нуждалась в разработке дидактических основ подготовки специалистов. Научно

обоснованная методическая система подготовки переводчиков, учебные программы и квалификационные характеристики начали складываться с открытием европейских государственных переводческих школ. Появившиеся после Второй мировой войны переводческие школы сразу заняли элитарную позицию, т.к. подготовка к профессии переводчика, в которой сталкиваются различные культуры и традиции, разные уровни развития, разные эпохи, разные типы мышления, разные картины мира, разные личности, не может иметь массовый характер. Тем не менее, после создания Европейского союза учреждения, готовящие переводчиков, увеличились многократно.

Российский рынок образовательных услуг отреагировал на увеличение спроса на малотиражную переводческую профессию десятикратным увеличением учреждений, предлагающих свои услуги по подготовке профессиональных переводчиков, получивших профессиональный статус в 90-е годы (в СССР его имели только литературные, военные и дипломатические переводчики). Тогда к трём существующим в стране факультетам добавилось около 300 переводческих отделений и факультетов. Созданная в послевоенные годы модель подготовки переводчика, опирающаяся на лингвистическую теорию перевода и теорию речевой деятельности, обозначила содержательный и организационный аспекты этапа переводческой специализации на теоретическом и методологическом уровнях (А.В. Федоров, В.Н. Комиссаров, В.Г. Гак, Л.К. Латышев, М.П. Брандес, В.С. Виноградов, Я.И. Рецкер, И.С. Алексеева и другие). На её основе были разработаны методики обучения устным и письменным видам перевода (В.Н. Комиссаров, Т.В. Чернов, А.Ф. Ширяев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.К. Латышев, В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев), которые успешно применялись и применяются по сей день в процессе профессиональной переводческой подготовки.

Переводческий «бум» незамедлительно выявил главный парадокс переводческого образования: усложнение профессиональной модели специалиста, возросшие реальные требования к данной профессии и массовый характер подготовки к ней. Стала очевидной неподготовленность педагогических кадров, выявилось и несоответствие квалификационных требований к переводческой деятельности современным требованиям внешнего рынка, что, естественно, отразилось на качестве выпускаемых «специалистов». Казалось бы, за годы развития переводоведения и дидактики перевода как самостоятельной научной и практической дисциплины, давшей большое количество диссертационных исследований и различных публикаций в этой области, обывательское отношение к переводческой деятельности как к второстепенной профессии («переводить может любой, кто знает иностранный язык») должно было измениться. К сожалению, не изменилось, а даже укрепилось на уровне организаторов реформирования образования. Введение

двухуровневого переводческого образования (в сочетании с форматом «специалитета» на некоторых факультетах?!) это подтверждает. И это второй парадокс переводческого образования.

Новая личностно-ориентированная образовательная парадигма требует пересмотра ценностно-смыслового мира личности; междисциплинарности; компетентного подхода, стимулирующего развитие сквозных компетенций, связанных с самостоятельной познавательной, аналитической и организационной деятельностью; усиления личностно-развивающих возможностей образования. В новой парадигме, определяющей педагогическую практику как сознательную многопрофильную интерактивную деятельность ключевым понятием становится взаимодействие (интеракция). Особое место занимает лингвистическое образование, нацеленное на формирование личностной языковой культуры, востребованной как показатель интеллектуального развития личности и гарантия социального благополучия и конкурентоспособности специалиста. Формирование высоко развитой языковой личности специалиста тесно связано с системным представлением об её параметрах, индивидуальных познавательных способностях, профессионально значимых качествах и социальных возможностях.

Третий парадокс бурно развивающегося переводческого образования заключается в отсутствии целостной дидактической системы, охватывающей все этапы подготовки переводчика, т.е. хорошо сбалансированной дидактики. В этом плане знаменательна публикация Н.К. Гарбовского о расширении предметной области дидактики перевода и введении им термина «дидактика переводческой деятельности», представляющей по определению автора комплексную систему сопряжённых обучающей деятельности преподавателя перевода и познавательной деятельности обучающегося переводу [Гарбовский, 2012]. Данное толкование тесно перекликается с лингводидактической теорией обучения переводчиков. Посмотрим, что может дать дидактике переводческой деятельности лингводидактика как теория языкового образования, центральной категорией которой является языковая личность. Поскольку языковое образование предполагает развитие речевой деятельности как «процесса взаимодействия людей, осуществляемого её различными видами», то в область лингводидактических интересов входят также описание и осмысление механизмов овладения видами речевой деятельности, среди которых особое место занимает перевод. Обычно не упоминаемый как вид речевой деятельности в программных документах по обучению иностранным языкам.

В своём лингвopsихологическом исследовании речевой деятельности И.А. Зимняя наглядно показывает, что «перевод во всех его формах и, в частности, в форме письменного перевода (ПП)¹, последовательного устного перевода (УП) и синхронного перевода (СП)

представляет собой сложный, специфический, вторичный вид речевой деятельности, наряду с такими её видами, как слушание, говорение, чтение, письмо, думание». Определяя перевод как сложный вид РД, И.А. Зимняя анализирует характер обработки принимаемого и воспроизводимого сообщения. С этой точки зрения перевод выступает как рецептивно-репродуктивная деятельность, которая предполагает «совокупность хорошо развитого смыслового восприятия, результативного осмысления и репродуктивного мышления». Рассматривая характер опережающего отражения действительности, автор акцентирует внимание на том, что «если во всех других видах РД осуществляется формирование и формулирование мысли (своей или чужой), то в переводе осуществляется и переформулирование», которое с разной степенью осознанности (автоматизированности) обязательно включается во внутренний механизм перевода. Примечательно, что в работе перевод рассматривается как речевая, а не мыслительная деятельность, поскольку она «выполняет не когнитивную, познавательную, а только коммуникативную функцию. Перевод – это деятельность, при помощи которой осуществляется акт общения. К тому же этот вид характеризуется тем же психологическим содержанием, что и другие виды речевой деятельности, что свидетельствует о том, что и перевод также является видом речевой деятельности» [Зимняя, 2001]. Высказанные теоретические положения ещё раз убеждают, что для организации эффективного обучения переводу недостаточно обучать переводческим приёмам, необходима разработка целостной дидактической системы обучения данной речевой деятельности, а это возможно лишь в рамках лингводидактического исследования, поскольку лингводидактика как интегративная наука нацелена на описание механизмов усвоения языка, овладения видами речевой деятельности и специфику управления этими механизмами в учебных условиях.

Анализ функциональной структуры переводческого труда и необходимых профессиональных качеств языковой личности переводчика позволил установить обусловленность переводческой деятельности специфическим владением языками, которое характеризуется наличием определённых высоко развитых интегративных форм умственной деятельности, заключающихся в способности мобилизовать необходимые для решения профессиональной задачи знания, умения, навыки и личностные качества. В связи с тем, что целью переводческой деятельности является осмысление (понимание) содержания устного или письменного текста и передача его аудитории, говорящей на другом языке и представляющей другую культуру, то *процесс понимания (герменевтический аспект)* высказывания становится важнейшим профессионально значимым компонентом. Освоение способов интерпретации вербального знака, классифицированных Р. Якобсоном как виды перевода [Якобсон, 1978], должно стать

целью дидактической системы обучения переводческой деятельности, включающего два этапа:

1. Обучение внутриязыковому переводу и элементам межсемиотического перевода в процессе активизации родного языка и овладения иностранными языками.
2. Обучение межъязыковому переводу в процессе переводческой подготовки.

У каждого этапа обучения свои задачи, но организация учебного процесса, подчинённого общей цели (обучение переводу), обеспечивает преемственность, согласованность и целостность содержания переводческого образования.

Остановлюсь подробно на первом этапе обучения переводческой деятельности, в процессе которого внутриязыковой перевод (перифразирование) и элементы межсемиотического перевода вводятся как отдельный аспект языковой подготовки. Данный аспект обычно выпадает из поля зрения и преподавателей языка и преподавателей перевода, а упражнения на переформулирование, используемые в процессе языковой подготовки, часто не воспринимаются преподавателями языка и студентами как переводческие.

Целью обучения внутриязыковому переводу является развитие стержневых характеристик переводческой деятельности, определяемых нами как ключевые профессионально значимые компетенции.

Напомню, что изначально за термином «компетенция» в нейропсихологических и психологических изысканиях было закреплено понятие «готовность» к организующему воздействию среды, которая преобразуется в компетентность по отношению к последующим наборам воздействий [Прибрам, 1975, с. 286]. В дидактическом контексте компетенция толкуется не как набор знаний, умений, навыков и качеств (определение, часто встречаемое в методических работах), а как высшая интегративная способность/готовность мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества (ресурсы) и рассматривается в непосредственной связи с эффективностью и оптимальной рентабельностью действия. Данная дефиниция наиболее точно отвечает деятельностной модели обучения, направленной на развитие способности «мыслить глобально», соединять необходимые базовые элементы (предпосылки, знания, умения, качества) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, исполняемой роли, функции и т.п. [Bélisle, Linard, 1996]. В. Декоо подчёркивает потенциальный, имплицитный характер компетенции «compétence» как способности /готовности к систематизации и переносу умений и поэтому не поддающейся объективному оцениванию, в отличие от эксплицитного характера «performance / достижения» как актуализируемой компетенции (actualisation de la

compétence) и поэтому легко тестируемой [Décoo, 1997]. Возможности русского языка позволяют отделить понятие «готовность к выполнению действия» (англ. competence) от понятия «способность эффективно осуществлять действие» (англ. competency), прибегнув к терминам **компетенция** и **компетентность**.

Формирование специфических компетенций, играющих роль основных компонентов профессионального мышления, становится обязательным условием, первой ступенью формирования профессиональной компетентности как способности эффективно осуществлять профессиональную переводческую деятельность. **Семантическая компетенция** представляет собой способность/готовность мобилизовать систему знаний, умений, умственных качеств, необходимых для извлечения, запоминания и порождения смысла. Данная компетенция позволяет осуществлять, воспринимать и удерживать в памяти смысловое содержание сообщения, выделять его смысловые единицы, объединять их в более крупные информационные единицы. Образованию первичных переводческих навыков способствует и развитие **интерпретативной компетенции**, показателя уровня владения языком, способности к мобилизации системы знаний, умений, необходимых для выявления контекстуального значения языковых средств и их трансформации, опирающейся на вербальную лабильность и эвристические умения. Данная компетенция позволяет будущему переводчику передавать, формулировать и переформулировать смысл сообщения на родном и иностранных языках в соответствии с дискурсивным контекстом, подбирать соответствующие синонимические средства для передачи смысла. Не менее значимой для формирования переводческих умений является **текстовая компетенция** как способность мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для текстовой деятельности, заключающейся в различении типа, жанра и стиля текста, а также в конструировании и воспроизведении текста соответственно заданной типологии. Базовым условием межкультурной коммуникации является **межкультурная компетенция**, которая заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему знаний, умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации. Для будущего переводчика – это, прежде всего, установка на адресата сообщения, это умение предотвращать или компенсировать не(до)понимание сторон межкультурного общения (говорящих на одном или разных языках), и способствовать их взаимодействию.

Совокупность данных сквозных компетенций становится системообразующим элементом дидактической системы обучения переводческой деятельности. Нацеленность на их построение помогает оптимизировать процесс овладения языком, придать ему

профессиональную направленность, и тем самым подготовить к более осознанному и мотивированному овладению межъязыковым переводом. Овладение умениями и опытом внутриязыкового перевода на методологическом уровне способствует развитию переводческого мышления, становлению профессиональной языковой личности будущего переводчика.

Детально проработанный этап обучения межъязыковому переводу также нуждается в лингводидактическом обосновании. Вряд ли дидактика перевода сможет ответить на вопросы: Как вписать профессиональную деятельность в контекст вузовской лингвистической подготовки и увязать с конкретным содержанием учебного материала? Как уйти от традиционного подхода, сконцентрированного на получении знаний на занятиях, а не на развитии профессиональной компетенции в действии? Как создавать межкультурную образовательную среду, в которой овладение дисциплинами не отделялось бы от профессиональной деятельности, а интерес к личности превалировал над интересом к достижению требуемых программой результатов?

Нацеленность исследований на обучение переводу как особому виду речевой деятельности, на осмысление его фундаментальных психологических механизмов определяет место дидактики переводческой деятельности в педагогической науке как раздела лингводидактики, интегрирующей современные методологические подходы и достижения в области лингвистического образования и переводоведения, сопоставительной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и теории межкультурной коммуникации. Отрыв обучения переводческой деятельности от языковой подготовки противоречит современной образовательной парадигме и, в конечном счёте, отрицательно сказывается на качестве профессионального образования переводчиков в целом. Рассмотрение дидактики перевода как прикладного раздела теории перевода вне связи с теорией лингвистического образования сужает её дисциплинарное пространство.

Предметная область дидактики переводческой деятельности гораздо шире, т.к. включает теорию речевой деятельности; методологию и методику обучения внутриязыковому межъязыковому переводу, построения профессионально значимых и профессиональных компетенций, формирования профессиональной языковой личности переводчика. Таким образом, дидактика переводческой деятельности как самостоятельный раздел лингводидактики занимает позицию отраслевой дидактики (по терминологии Н.К. Гарбовского). В её задачи входит разработка методологической основы управления процессом освоения переводческой деятельности, создания переводческой образовательной среды, поиск эффективных технологий обучения, выявление закономерностей развития профессиональной языковой личности переводчика, разработка типологии упражнений,

стимулирующих приобретение навыков трансформации текста, развитие умений выявлять контекстуальное значение языковых средств, передавать смысл сообщения на родном и иностранных языках в соответствии с дискурсивным контекстом и т.п.

Современная дидактика переводческой деятельности ставит не только вопрос о внутренних механизмах перевода как речевой деятельности, но и вопросы об образовательных стратегиях по овладению ими, о том какие компетенции формируются и развиваются, как должен быть организован процесс обучения, как определить и измерить образовательные результаты и т.п.

Список литературы:

- Алексеева И.С.* Введение в переводоведение: уч. пос. для студентов высшего профессионального образования / И. С. Алексеева. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2011. 368 с.
- Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
- Гарбовский Н.К.* Семь вопросов дидактики перевода или scopos-дидактика переводческой деятельности: Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2012. № 4. С. 36-54.
- Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. (Серия «Психологи Отечества»). [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.htm>]
- Комиссаров В.Н.* Общая теория перевода: учебное пособие. М.: 1999. 136 с.
- Прибрам К.* Языки мозга; под общ. ред. А.Р. Лурия; пер. с англ. Н.Н. Даниловой и Е.Д. Хомской. М.: Прогресс, 1975. 464 с.
- Раренко М.Б.* (ред). Основные понятия переводоведения: терминологический словарь-справочник. М. 2013.
- Р. Якобсон.* О лингвистических аспектах перевода: Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16-24.
- Bélisle C., Linard M.* Quelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? / Education Permanente: Technologies et approches nouvelles en formation. Paris, 1996. 127 p.
- Décoo, W.* Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / Echanges INTAS. Vol. 1. Lie: 1997. P. 1-15.
- Reinecke, W.,* 1979: Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts: DaF: 5/1979. S. 263-272.

Пушкарёва Н.В.
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург (Россия)

Pushkareva Natalia
St. Petersburg State University
St. Petersburg (Russia)

ОБЗОР НЕКОТОРЫХ АКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КУРСЕ ЛЕКЦИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

THE REVIEW OF CERTAIN ACTIVE PROCESSES IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN THE LECTURE COURSE FOR THE TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье описываются некоторые активные процессы, протекающие в современном русском языке под влиянием изменений в жизни общества и в языковой компетентности носителей языка. Рассматриваются современные тенденции в заимствовании лексики, способы её грамматической адаптации и встраивания в словообразовательные цепочки. Отмечаются случаи неясной частеречной принадлежности новых слов и их неоднозначный синтаксический статус. Также демонстрируются случаи развития новых значений у слов, давно вошедших в русский язык. Приводятся характеристики круга людей, активно употребляющих новые языковые единицы и конструкции. В качестве иллюстративного материала использованы современные печатные и сетевые публицистические источники, а также рекламные тексты. В заключении предлагаются способы анализа и описания подобных явлений в практике преподавания русского языка как иностранного.

The article is dealing with some active processes which take part in the modern Russian language under the influence of the changes in the social life and in the native speakers' language competence. Modern tendencies in word borrowing, the methods of grammatical adaptation of the borrowed words and the ways of building them into the word-forming chains are being observed here. The cases of unclear part of speech attribution and uncertain syntactic status of the new words are also described. The development of new meaning in the words borrowed from foreigner languages long ago is demonstrated. The circle of people who actively use new units is being characterized here. Illustrative material was extracted from the modern printed and internet sources and from advertising texts. The methods of analyzing and description of such examples in the Russian for foreigners teaching practice are offered as a result of the given observation.

Ключевые слова: русский язык, активные процессы, заимствования, грамматическая адаптация.

Key words: Russian language, active processes, borrowed words, grammatical adaptation.

Преподавание современного русского языка в иностранной аудитории неизменно наталкивается на одно препятствие: язык, с которым учащиеся сталкиваются при самостоятельной языковой деятельности, не всегда соответствует описаниям учебников и справочников. Не все слова, звучащие вокруг или попадающиеся на глаза в письменном виде, обнаруживаются в словарях, некоторые высказывания разговорной речи оказываются

далеки от синтаксических норм, описанных в учебных грамматиках, ряд единиц вообще не поддаётся идентификации с точки зрения частеречной принадлежности.

Изменения в русском языке протекают по определённым направлениям, в них прослеживается связь с системными языковыми тенденциями, они взаимосвязаны и испытывают взаимное влияние. В силу неизбежного противоречия между стабильными и новыми явлениями, то есть между нормой и узусом, новации могут восприниматься частью носителей языка с неодобрением и даже разделять поколения. Изменения затрагивают все уровни современного русского языка, они происходят с большой скоростью, поэтому описания новых явлений необходимы как ради получения теоретических знаний о современном состоянии языка, так и для освещения в практике преподавания РКИ.

Из выявленных процессов наиболее заметны проникновение лексических заимствований, сопровождаемое адаптацией к русской грамматической системе; образование новых слов от заимствованных основ; развитие полисемии и синонимии; включение инографических комплексов в русские фразы; построение словосочетаний по иным принципам; изменения в синтаксисе предложения и связанные с этим пунктуационные изменения. Список активных процессов этим не исчерпывается, их спектр гораздо шире, а вся картина языковых изменений масштабнее и интереснее. Однако остановимся на некоторых активных процессах: рассмотрим заимствования и способы их адаптации, а также словообразование от заимствованных основ.

Проявление этих процессов можно обнаружить в разговорной речи и в публицистике, в том числе в Интернет-изданиях, которые все чаще становятся для многих основными источниками информации. Кроме того рекламные буклеты как средство коммуникации с потенциальными клиентами также отражают современные языковые тенденции. Заимствования везде привлекают внимание, это и неудивительно: новое слово может войти в русский язык в разных написаниях, в том числе и в латинской графике, а также оно не всегда будет для носителя языка чётко связано с определённой реальией.

Некоторые группы лексики принимают заимствования активнее других, например, наименования еды и напитков, лексика новых сфер деятельности, названия новых технических устройств, лексика современной науки. В основном заимствуются существительные, однако в ряде случаев наблюдается частеречная нестабильность иноязычных единиц, которые могут использоваться как для называния новой реалии (*гриль*, *приготовить на гриле*), так и для описания свойств объекта (*мясо гриль*). В первом случае слово *гриль* – существительное, что подтверждается его встраиванием в склонение по образцу м.р., во втором – слово функционирует как несклоняемое аналитическое прилагательное, располагаясь после определяемого слова. Русский язык знает подобную

модель, как правило, аналитические прилагательные называют цвет: *куртка хаки, пальто маренго, платье беж*.

Словосочетания с новыми аналитическими прилагательными встречаются в меню и рекламах общепита⁵⁸. Название *картофель фри* уже не очень удивляет, можно расшифровать и название *мясо гриль куриное*. Интереснее другие примеры: *крем-бульон грибной; крем-бульон с лососем; крем-суп с лососем, грибной крем-суп*. В русском языке есть модели типа *диван-кровать, школа-студия*, в которых прослеживаются подчинительные отношения: первое слово является определяемым, а второе – определителем, это сложные существительные, образованные чистым сложением [РГ, 1980, с. 253]. В примерах из меню основным является второе слово – *бульон, суп*. Слова *бульон, крем* и *суп* вошли в русский язык в различные эпохи, за ними закрепились определённые значения. Слово *крем* традиционно используется для наименования компонента десерта (*пирожное с заварным кремом*). Однако в данном случае *крем* – калька с английского *cream* ('сливки'), то есть речь идёт о блюде, названном в другом меню *сливочный суп с лососем*. Заметим, что такое наименование также не однозначно, поскольку наводит на мысль о сливочном мороженом или об ином десерте. Те, кто составлял оба меню, возможно, стремились избежать ненужных ассоциаций и пошли по пути транслитерации, но результат их усилий вряд ли можно считать абсолютной удачей. При этом интенция понятна: меню требует краткости, а в современном русском языке отсутствует прилагательное, которое могло бы однозначно описать характеристики блюд. В примерах наблюдается попытка встроить слова в грамматическую систему русского языка. Важно отметить, что использована живая модель русского словообразования, словообразовательное значение которой может быть правильно интерпретировано носителем языка, но при этом морфологический статус компонента *крем* неясен: по форме это существительное, а по семантике – скорее, атрибут, признак объекта.

Адаптация заимствований происходит и по собственно грамматическим параметрам, например, путём образования форм числа. В той же группе новой лексики еды замечены заимствованные слова с двойными показателями мн.ч.: *наггетсы куриные, такосы с острым соусом*. Слово *наггетс* пришло из английского языка, это транслитерированная форма мн.ч. (*nugget* – 'кусочек куриного филе', мн.ч. *nuggets*), однако в русском языке добавлено окончание *ы* существительного м.р. мн.ч. То же относится к испанскому слову *tacos* ('блинчики'). Ситуация такая же как со словами *шорты, джинсы*, в которых к

⁵⁸ Здесь и далее примеры названий блюд из рекламных буклетов сетевых ресторанов «Пельмения» (www.пельмения.рф), «Сакура» (www.4588888.ru), «Шахерезада», предлагающих блюда различных кухонь мира.

транслитерированным формам *pluralia tantum* с английским показателем мн.ч. *s* добавлены русские окончания *ы*. Таким образом, заимствования подравнялись под русскую нормативную морфологическую модель *pluralia tantum* (например, *ножницы*). В то же время наблюдается и нормативное образование формы мн.ч. от заимствования, склоняемого по м.р.: *топпинги на выбор* (от англ. *topping* – ‘ингредиент, помещаемый поверх основного блюда как украшение или дополнительный вкусовой компонент’).

Примечательно, что отмечен и обратный процесс, при котором у заимствования, существующего в исходном языке в форме *pluralia tantum*, образована форма ед.ч.: от итальянского слова *равиоли* (имеющего в итальянском языке только мн.ч.) в разговорной речи образовано слово *равиоль* (*равиоль с лососем*), а от него и слово *равиолька* (*тыквенный суп с raviолюшкой*), по аналогии со словами, имеющими уменьшительно-ласкательный суффикс *-ка* (например, *конфетка*). При образовании формы ед.ч. от формы мн.ч. происходит своего рода обратное формообразование, возникающее вследствие подравнивания под действующие морфологические модели современного русского языка. Оба слова образованы по русским правилам словообразования и являются русскими.

Новые реалии и формы деятельности порой входят в жизнь общества, не имея наименования на русском языке. Для называния их часто используется иноязычное слово или словосочетание в иноязычной графике, встраиваемое в русское предложение. Это явление проникло не только в разговорную речь и в рекламу (что было бы логично и ожидаемо), но и на страницы изданий, отличающихся нормативностью языка. Например, в газете «Санкт-Петербургские ведомости» была опубликована статья под названием «Нор on Нор off по-питерски», в которой обсуждались перспективы развития новой туристической программы: «*Регулярное движение предполагает хорошо известный за рубежом, но новый для России формат Нор on Нор off (что можно перевести как «заскочить-выскочить»), превращающий обычные экскурсионные речные трамвайчики в некий экскурсионно-транспортный гибрид. На любой остановке можно сойти на берег, а потом, побродив по окрестностям и налюбовавшись достопримечательностями, сесть в следующий подошедший по расписанию теплоход*» [Юшкова, 2016, с. 3]. Словосочетание *Нор on Нор off* выступает в роли определителя при слове *формат*, располагаясь после определяемого слова – так, как размещаются аналитические прилагательные. Если сопоставить это с английским прототипом, то картина будет иная: *Нор on Нор off* в дефисном написании – это глагол с постфиксами, актуализирующийся в форме императива: «*HOP-ON HOP-OFF All main sights open tour*»⁵⁹. Между русской и английской фразами видна функциональная

⁵⁹ Реклама на стене туристического офиса в г. Хельсинки. Примеры приведены в оригинальной орфографии.

разница: соответствующая английскому глаголу единица, записанная в тексте русской статьи латинскими буквами, использована в функции атрибута, то есть прилагательного, она не называет действие. Однако в заголовке статьи эта же единица сопровождается наречным определителем *по-питерски*, а наречие – это признаковое слово при глаголе. Таким образом, иноязычный компонент в русском тексте выполняет функции сразу двух частей речи: глагола и аналитического прилагательного. Примечательно, что автор статьи не просто вводит новую единицу, а сопровождает её подробным комментарием. Предложенное в комментарии толкование «заскочить-выскочить» трудно назвать удачным, но и англоязычный вариант в латинской графике вряд ли удобен. Вопрос о судьбе этой единицы в русском языке решится с течением времени, и решение будет связано с тем, утвердится ли в туристической сфере предложенная форма, будет ли для неё найдено русское название или английское название пройдёт процесс трансформации и адаптации согласно системным тенденциям русской грамматики.

Отметим, что в данном примере интересно и актуализирующееся значение слова *формат*. Словарное толкование этого слова таково: «1. Размер печатного издания, тетради, листа и т.п. <...> 2. В сочетании: формат данных (*инф.*) – способ расположения и представления информации в памяти ЭВМ или на внешнем носителе (диске, дискете и т.п.)» [Крысин, 2008, с. 912], но в тексте значение иное: ‘форма проведения какого-то мероприятия’. Примеры сочетаемости слова *формат* в новом значении достаточно разнообразны: «В институте «Стрелка» 22 июня пройдёт дискуссия о новых форматах городских экскурсий» [На «Стрелке»..., 2016]; «Я думаю, мы выбрали верный формат подобных встреч» [В Воронеже..., 2016]; «В этом году на конференции сторон Рамочной конвенции ВОЗ по борьбе против табака (РКБТ) может быть поднят вопрос об ограничении или запрете тонких форматов сигарет» [ВОЗ может запретить..., 2016]. Значение слова *формат* постепенно уходит от первоначального узкоспециального технического, и этот процесс расширяет сферу применения лексемы.

Изменения в семантике и сочетаемости слова *формат* иллюстрируют тенденцию к развитию полисемии у ряда слов, применяемых в новых сферах деятельности или для назывании новых реалий. Например, новые значения отмечены у слов *визитка* – «(Разг.) карточка с отпечатанными на ней фамилией, званием и другими сведениями о её владельце; визитная карточка» [Крысин, 2008, с. 324], *аватар* – «картинка, которую пользователь выбирает себе в качестве «лица» на форумах и блогах» [СМС], *планшет* «планшетный компьютер, мультимедийное устройство» [ССТ]. Все перечисленные слова были известны русскому языку достаточно давно, однако, в иных значениях: визитка – «недлинный однобортный сюртук с закруглёнными расходящимися спереди лапами, фалдами» [ТСУ,

1934, с. 156]; аватар/аватара – «полное или частичное воплощение божества в зооморфных и антропоморфных формах» [ЭК]; планшет – «плоская сумка с прозрачным верхом для ношения карт» [Крысин, 2008, с. 413]. Именно такие значения упомянутых слов актуализируются сегодня в художественной литературе или в историко-культурных описаниях. Что касается толкования новых значений, то они отсутствуют в справочных изданиях (в этом смысле повезло только слову *визитка*), поэтому приходится обращаться к сетевым словарям, составляемым не лингвистами, а всеми желающими, или искать ответ на специальных сайтах, то есть в прямом смысле совещаться с народом.

Новые слова образуются при описании новых технологий и в языке науки. При этом часто смешивается собственно научная лексика и технический сленг, понятный людям, пользующимся современными высокотехнологичными устройствами. Так, интервью с учёным С. Кулешовым, исследующим теоретические принципы софтверизации, начинается с прояснения этого термина: « – *Сергей, и где мы эту софтверизацию наблюдаем? – Она вокруг нас, просто не всякий отдаёт себе в этом отчёт. Название – с английского software, «программное обеспечение», а сама софтверизация – превращение (по возможности) всего «физического», реального – в программу»* [Долгошева, 2016, с. 3]. В текст вводится транслитерированный интернациональный термин, для толкования которого применяется английское слово в латинской графике и без перевода. Это важная деталь, поскольку она позволяет установить некоторые особенности читателей, которым адресовано интервью. Разумеется, рассказ о современных научных перспективах привлечёт не всех, но те, кто им заинтересуется, должны иметь определённый уровень знаний, по крайней мере, они должны владеть основами компьютерной грамотности и достаточными знаниями английского языка. При таких условиях когнитивная база читателей будет иметь точки пересечения с когнитивной базой интервьюируемого, что станет основой верной интерпретации интервью. Примечательно, что в статье использован и ещё один новый термин, который, однако, не комментируется: «*А то, что пугает виртуализация... Посмотрите «Матрицу», «Тринадцатый этаж» – да мы уже там»* [Долгошева, 2016, с. 4]. Единица *виртуализация* пока описана только в специальном сетевом словаре как «разделение физического уровня сети (расположение и соединения устройств) от её логического уровня (рабочие группы и пользователи)» [ССТ]. Она соотносится с недавно образованным от заимствованной основы русским прилагательным *виртуальный*: «**2. инф.** Не имеющий физического воплощения или отличающийся от реального, существующего. *Виртуальная память* (память, размер которой больше физической памяти ЭВМ)» [Крысин, 2008, с.326], следовательно, у этого нового термина уже есть словообразовательные связи с лексикой современного русского языка.

В группе научной лексики наблюдается уже отмеченная грамматическая адаптация заимствований по роду: «*Был у вас телефон с 2G <...>, потом появился стандарт 3G, 4G, блютусы с вайфаями*» [Долгошева, 2016, с. 4]. Транскрибирование технических терминов Bluetooth и Wi-Fi русскими буквами и присоединение к получившимся словам окончаний существительных м.р., мн.ч. в и.п и тв.п. твёрдого и мягкого вариантов склонения свидетельствуют о подравнивании заимствований под системные нормы русского именного формоизменения.

Как видно, процесс заимствования существительных и образования новых слов, как путём транслитерации иноязычных единиц, так и по правилам русского словообразования происходит не хаотично, он ориентируется на системные характеристики русской грамматики. То же касается и проникновения в русский язык аналитических прилагательных, которые заполняют смысловые лакуны и занимают в предложении отведённое им грамматической нормой место после определяемого слова. Отмеченные тенденции являются логическим продолжением процесса расширения состава русской лексики в связи с возникающими коммуникативно-прагматическими задачами.

Русский язык принимает новые существительные и аналитические прилагательные и одновременно использует заимствованные основы для образования новых глаголов. Новые глаголы возникают в самых разных сферах употребления, однако главной причиной их возникновения оказывается новизна описываемого действия. Например, статья на экономическую тему называется «Желание таргетировать», в ней содержится и новый глагол, и отглагольное существительное: «*И вот не так давно Центральный банк стал употреблять диковинное словосочетание «таргетирование инфляции». Как всегда, никто не объяснил, что это означает. Что за желание такое странное появилось – таргетировать? <...> Так вот, насколько мне удалось выяснить у более молодых, а поэтому лучше разбирающихся в сути процесса товарищей, инфляцию пытаются оторвать от изменения соотношений рубля к иностранным валютам. То есть девальвация рубля по отношению к доллару не должна прямо влиять на значение инфляции*» [Ясина, 2016]. Новый глагол следует признать русским, поскольку он образован от английского слова *target* ('цель') по модели *афишировать*, *анонсировать*, *инициализировать*, в которой к заимствованной основе прибавляется суффикс *-ирова-*.

Новые глаголы адаптируются в языке, они активно образуют по стандартным моделям регулярные формы и отглагольные существительные. Такая картина, например, наблюдается при описании деятельности в интернете: «Однако *awakening* (*сетевое имя блогера*. – Н.П.) считает, что *репост* статьи и даже картинка не повод сразу посадить человека в тюрьму: «*Репост* не означает только поддержку написанному. *Репостят* чтобы показать,

например, сущность автора *репостнутой* записи» [Блогеры обсуждают..., 2016]. В примере зафиксирован глагол *репостить*, пассивное причастие совершенного вида *репостнутый*, образование которого возможно только от глагола совершенного вида с суффиксом -ну- *репостнуть* (в данном примере отсутствует), а также отглагольное существительное *репост*. Вне зависимости от того, являются ли эти слова ещё малоизвестными единицами, применяемыми ограниченным кругом лиц, или уже выходят в более широкое употребление, нельзя отрицать системность их образования и соответствие всех форм нормативным образцам современного русского языка.

Краткий обзор некоторых активных процессов в современном русском языке показывает, что процесс заимствования сопровождается адаптацией слов по параметрам русской грамматики, одновременно идёт образование новых русских слов от заимствованных корней с помощью русских словообразовательных аффиксов, таким образом, пополнение лексического состава русского языка происходит двумя способами. Примечательно, что новые слова активно проникают в речевую практику в тех сферах, в которых действуют люди, знакомые с современными компьютерными технологиями, владеющие иностранными языками, в основном, английским. Следовательно, они обладают широкими возможностями для ознакомления с иноязычным материалом, а их языковая компетентность достаточно высокого уровня для того, чтобы отбирать и использовать новые слова и оценивать их соответствие объектам реальности. В первую очередь это специалисты новых профессий, студенты, другие учащиеся, однако круг людей, пользующихся новыми словами, гораздо шире. Всеобщая грамотность, открытый доступ к источникам информации и средствам коммуникации, знакомство большей части активного населения с основами иностранных языков, а также глобализация и информационный обмен многократно ускоряют процессы заимствования лексем и их встраивание в русский лексический фонд. Количество языковых новаций, с которыми сталкивается современный русскоговорящий человек, нарастает, новые слова используются практически всеми, но в разнообразных контекстах. В результате этого, участники коммуникации получают информацию, которую они должны самостоятельно интерпретировать в соответствии с собственным языковым и жизненным опытом.

Новые слова могут иметь иное значение, чем в исходном языке, их частеречная принадлежность оказывается не всегда однозначной, они могут выступать в нескольких синтаксических функциях – и все это создаёт трудности в преподавании РКИ. Игнорировать новые слова невозможно, значит, нужно искать способы представления и объяснения этих новаций в аудитории. Действенным средством оказывается грамматический анализ, поскольку оценка грамматических характеристик каждой единицы

позволяет определить и парадигму склонения слова, и возможности его сочетаемости. Демонстрация словообразовательных связей лексем с иноязычной основой позволит провести параллели с другими языками и убедить в том, что современный русский язык не изолирован от мира и развивается в русле общемировых языковых тенденций. Что же касается состояния современного русского языка, то антиномия нормы и узуса выявляет одновременное присутствие в языке порядка и беспорядка, что с точки зрения синергетического подхода является основой и условием для существования и дальнейшего развития [Пригожин, 1991, с. 46-52].

Список литературы:

- Блогеры обсуждают приговор инженеру-механику, который попал в колонию из-за картинки в Интернете [Электрон. ресурс] // Город 812, 2016. – Режим доступа: <http://www.online812.ru/2016/05/06/011/> – Загл. с экрана.
- В Воронеже прошла акция, направленная на борьбу с «эпидемией XXI века» [Электрон. ресурс] // Газета.ру, 2016. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/science/news/2016/06/21/n_8791565/shtml – Загл. с экрана.
- ВОЗ может рекомендовать к запрету тонкие сигареты [Электрон. ресурс] // Газета.ру, 2016. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/social/news/2016/06/21/n_8787125.shtml – Загл. с экрана.
- Долгошева А. Запрограммировать всё [Электрон. ресурс] / А. Долгошева, 2016. – Режим доступа: http://www.spbvedomosti.ru/news/obshchestvo/zaprogrammirovat_vse/?sphrase_id=38136
- Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
- На «Стрелке» пройдёт дискуссия о новых форматах городских экскурсий [Электрон. ресурс] // Газета.ру, 2016. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/lifestyle/news/2016/06/21/n_8789765.shtml – Загл. с экрана.
- Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин. Вопросы философии. 1991. №6, С. 46-52.
- Русская грамматика. Т. I. М.: Наука, 1980. 783 с. (РГ).
- Словарь молодёжного сленга [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://teenslang.su/index.php> – Загл. с экрана. (СМС)
- Словарь сетевых терминов [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.lexikon.ru/dict/net/v.html> – Загл. с экрана. (ССТ)
- Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. [Электрон. ресурс] / Ред. Д.Н. Ушаков. М.: ОГИЗ, 1934. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/758714> (ТСУ).
- Энциклопедия Кругосвет [Электрон. ресурс] – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/religiya/AVATARA.html (ЭК).
- Юшкова И. Нор on Нор off по-питерски [Электрон. ресурс] / И. Юшкова, 2016. – Режим доступа: http://spbvedomosti.ru/news/gorod/nor_nbsp_on_nor_nbsp_off_po_piterski/?sphrase_id=38108
- Ясина И. Желание таргетировать [Электрон. ресурс] / И. Ясина, 2016. – Режим доступа: <http://www.gazeta.ru/comments/column/yasina/s63357/8027849.shtml>

Разумовская В.А.
Сибирский федеральный университет
г. Красноярск (Россия)

Razumovskaya Veronika
Siberian Federal University
Krasnoyarsk (Russia)

ЦЕНТРЫ ПЕРЕВОДНОЙ АТТРАКЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ «СИЛЬНОГО» ОРИГИНАЛА

TRANSLATION ATTRACTION CENTERS AS THE RESULT OF TRANSLATION MULTIPLICITY OF A “STRONG” ORIGINAL

В статье рассматриваются основные причины и механизмы формирования центров переводной аттракции, которые могут быть отнесены к универсалиям современного художественного переводоведения. Категория неисчерпаемости художественного оригинала, позволяющая практически неограниченно интерпретировать его информацию, обнаруживает непосредственную связь с категорией переводной множественности, что обеспечивает регулярное генерирование вторичных текстов перевода, а также их последующее объединение в центры переводной аттракции. Число текстовых единиц в рамках одного центра переводной обусловлено «силой» информационной энергии художественного оригинала, а также культурным, политическим и историческим контекстами появления оригинала и переводов. Формирование и функционирование центра переводной аттракции рассмотрено в работе на примерах двух «сильных» оригиналов русской литературы и культуры – «Преступления и наказания» и «Мастера и Маргариты».

The paper studies the main causes and formation mechanisms of translation attraction centers which could be attributed to the universals of the modern literary translation. The category of literary original inexhaustibility which allows practically unlimited number of its information interpretations reveals a direct link with the category of translation multiplicity that provides regular generation of the secondary texts of translation and their subsequent uniting into translation attraction centers. The number of texts units within one translation attraction center is determined by the “strength” of the literary original information energy as well as cultural, political and historical contexts of the original and its translations emergence. The formation and functioning of a translation attraction center is considered in the paper on the examples of two “strong” originals of the Russian literature and culture – “Crime and Punishment” and “The Master and Margarita”.

Ключевые слова: «сильный» текст, эстетическая энергия, художественный перевод, неисчерпаемость оригинала, переводная множественность, центр переводной аттракции.

Key words: “strong” text, aesthetic energy, literary translation, original inexhaustibility, translation multiplicity, translation attraction center.

Несмотря на многовековую практику и многочисленные теории в предметном поле художественного перевода неизбежно обнаруживаются «вечные» вопросы: принципиальная переводимость поэзии, природа и объём единицы перевода и т.д. Одним из таких вопросов является вопрос о том, почему один художественный оригинал становится регулярным объектом перевода, а другой – редко подлежит переводу или вообще никогда не переводится. Обширная библиография и историография художественного перевода убедительно свидетельствует о том,

что к традиционным объектам перевода традиционно относятся тексты, формирующие ядро национальных культур и определяемые в гуманитарном пространстве как «сильные» [Кузьмина, 2009]. «Сильные» тексты известны большинству носителей языка и культуры, входят в канон школьного и университетского образования и, что особенно важно с позиции онтологического свойства вторичности, характеризуются высокой реинтерпретативностью – «переводимостью» на языки других (не только языковых) знаковых систем и искусств. В якобсоновском понимании «сильные» тексты подлежат всем выделяемым выдающимся русским филологом видам перевода: внутриязыковому, межъязыковому и межсемиотическому. Возникнув в контексте теории интертекстуальности, понятие «сильного» текста получило широкое распространение в современном гуманитарном дискурсе. Сходное понятие представлено и в работах лидера «школы манипуляций» – А. Лефевра. Рассматривая проблематику художественного перевода, исследователь выделил особый тип текстов, являющихся национальным и мировым культурным достоянием («cultural capital»), и выдвинул плодотворную гипотезу о том, что данные тексты формируют в пределах отдельных культур текстовые решетки. Обладая такими характеристиками как искусственность, историчность, условность, изменчивость и непонятность, текстовые решетки усваиваются носителями «своей» культуры до такой степени, что воспринимаются ими как «естественные» [Bassnett, 1998, p. 5]. Наряду с текстовыми решетками, А. Лефевр также предполагал возможность существования и культурных решеток, отмечая, что «сильные» тексты находятся в узлах текстовых и культурных решеток, обеспечивая устойчивость, стабильность, сохраняемость и «жесткость» структур культуры.

Понятия «текстовая решётка» и «культурная решётка» оказываются созвучными таким современным понятиям, как «языковая матрица культуры» [Карасик, 2013], «культурная матрица» [Архангельский, 2012], «архетипическая матрица культуры» [Любавин, 2002]. С другой стороны, понятие «сильного» текста обнаруживает очевидное сходство с понятием «абсолютная картина», входящим в понятийный аппарат московской концептуальной школой и используемом для обозначения живописных полотен, без которых трудно представить историю мирового изобразительного искусства («Джоконда», «Тайная вечеря», «Троица») [Монастырский, 1999]. С точки зрения энергетического потенциала, упомянутые выше «сильные» тексты и абсолютные картины обладают следующей важной особенностью: информационная энергия данных объектов значительно усиливается за счет резонанса, возникающего в результате их взаимодействия с другими «сильными» объектами культуры.

Другая важная особенность «сильных» текстов связана с их функционированием в культурном пространстве и неоднократно отмечалась Ю.М. Лотманом: «сильные» тексты выступают не только пассивными хранилищами информации; они являются не только исключительно складами, но и генераторами информации [Лотман, 1998]. Выдающийся семиотик

отмечает семиотическое родство текста и культуры и рассматривает их в тесном взаимодействии. Для Ю.М. Лотмана человек (автор) выступает в роли творца текста как единицы культуры и объекта семиотической культуры: «Мы живём в мире культуры. Более того, мы находимся в ее толще, внутри нее, и только там мы можем продолжить свое существование ... Сам человек неотделим от культуры, как он неотделим от социальной и экологической сферы. Он обречён жить в культуре, также, как он живет в биосфере. Культура есть устройство, вырабатывающее информацию» [Лотман, 1997, с. 204]. В дополнение к данной плодотворной идее отдельного внимания заслуживает и используемое Ю.М. Лотманом понятие энергии художественной структуры. Такая энергия регулярно ощущается читателями «сильного» текста, а литературные критики нередко используют понятие энергии для описания эстетической ценности текста. Отмечая системно-структурные и информационные особенности художественного текста, Ю.М. Лотман описывает примеры «гибкости языка», структурной напряжённости и семантического напряжения, постоянного конфликта и борьбы семантических сеток естественного и поэтического языка, ценности структур. Рассматривая природу дополнительной семантизации и возникновения поэтических сверхзначений, исследователь русской литературы и культуры обращается к рассуждениям А.С. Пушкина о проявлениях поэтической смелости и отмечает, что преодоление запрета всегда предполагает «сильную» энергию и является объективным законом поэтической силы [Лотман, 1998, с. 190-193].

Понятия силы и энергии являются актуальными для изучения художественного текста как в рамках лингвистики и литературоведения, так и при обращении к тексту как объекту перевода. Для исследования силы и энергии текста необходима специальная методология и соответствующий категориальный аппарат, отвечающие современной тенденции к унификации науки и искусства. Так, обращаясь к проявлениям унификации науки и словесного искусства, нельзя не согласиться со словами итальянского физика Дж. Кальоти: «...где наука сходится с искусством, где истина встречается с красотой, а красота с природой, язык становится одновременно аналитическим и синтетическим, точным и многозначным, рациональным и образно-интуитивным, эзотерическим и экзотерическим. Одним словом, он становится неоднозначным. Мы получаем, таким образом, “неоформленную форму”, форму-сюрприз. Запутанная как в лабиринте и стимулирующая в своей динамической неустойчивости, эта форма становится передающимся по наследству фактором варьирующего постоянства вкуса. И неоднозначность поднимается до роли непреходящей культурной ценности» [Кальоти, 1998, с. 71]. Дж. Кальоти убедительно отстаивает точку зрения о том, что именно неоднозначность играет центральную роль в динамическом разрешении противоречий, присущих сложному процессу взаимодействия человека с «потребляемым» художественным объектом или объектом научного исследования, что позволяет определить неоднозначность как «сосуществование в критической

точке двух взаимоисключающих аспектов или схем объективной реальности, которые становятся физически наблюдаемыми в процессе восприятия» [там же, с. 33]. Именно неоднозначность информации объекта культуры определяет его энергетический потенциал. Рассматривая литературный текст с позиций переводчика, можно утверждать, что переводимый текст одновременно выступает для него в роли объекта искусства и объекта науки. При таком методологическом подходе основной задачей переводческой деятельности является сохранение во вторичном тексте культурной ценности, эстетической энергии художественного оригинала как объекта словесного искусства посредством применения творческого научного подхода и основанных на нем стратегий и приёмов. Таким образом, художественный перевод становится гибридной наукой или гибридным искусством, что можно определить популярным сегодня неологизмом «art-science».

Унификации науки и искусства позволяет применять нетрадиционные исследовательские парадигмы из неродственных областей знаний. Так, в терминах естественных наук (область термодинамики) художественный текст как объект перевода может быть рассмотрен как некая диссипативная система, для которой направление перехода в другое состояние (направление трансформации информации оригинала в форму перевода или переводов) определяется первичной флуктуацией (изменением), то есть выбирается практически случайно. Флуктуации неизбежно присутствуют в сложных системах и в определённых условиях они существенно разрастаются. Будучи сложной информационной системой, художественный текст состоит из значительного количества взаимодействующих частей. Разрастание флуктуации и переход художественного текста в новое состояние (состояние вторичного текста) возможно только при условии открытости системы, при её нахождении в контакте с другими системами. В случае с художественным текстом таким системами, выполняющими функцию внешней среды по отношению к такому тексту и вызывающими флуктуации, будут «другие» («чужие») языковые системы, литературные системы, текстовые системы, семиотические и когнитивные системы и т.д. Однако интенсивность процесса и направление флуктуации в значительной степени детерминированы основной функцией художественного текста – эстетической. Принятие переводчиком решения на перевод соотносится с точкой информационной бифуркации, предполагающей отсутствие информационного равновесия в понимании текста. Как следствие бифуркации происходит разделение информации оригинала на несколько информационных потоков в направлении вероятных вторичных текстов-переводов. Неоднозначность информации оригинала наиболее значима при принятии переводчиком решения на перевод и лежит в основе таких явлений как неисчерпаемость и переводная множественность оригинала.

Сравнительно недавно указанные выше понятия неисчерпаемости и переводной множественности оригинала расширили категориальную парадигму переводоведения. Так,

неисчерпаемость оригинала предполагает способность художественного текста иметь некоторое количество интерпретаций информации при его восприятии в процессе чтения (в случае восприятия читателем письменного текста). Количество возможных интерпретаций одного художественного текста гипотетически бесконечно, поскольку оно напрямую зависит от потенциального количества читателей текста. Более того, даже один читатель может создать несколько интерпретаций одного художественного текста в различные периоды своей жизни в силу многих внутренних и внешних факторов. Различные варианты понимания информации текста читателями (как носителями языка художественного оригинала, так и освоившими язык оригинала как иностранный) и переводчиками (читателями особого рода) представляют многочисленные интерпретации информации художественного текста, репрезентируемые вторичными текстами по отношению к тексту оригинала. Возможность создания нескольких переводов одного художественного текста конкретной культуры на один или более иностранных языков имеет в своей основе информационную неисчерпаемость оригинала и в свою очередь порождает явление переводной множественности [Чайковский, Лысенкова, 2001].

Художественный оригинал и генерируемые им переводы обнаруживают между собой системно-структурные отношения и образуют центр переводной аттракции, в котором оригинал выступает в роли аттрактора перевода, а тексты-переводы образуют поле переводимости. Полевая структура центра переводной аттракции соответствует универсальному принципу «центр-периферия». Поле переводимости формируется уже выполненными и используемыми (реальными) переводами – центральная часть поля, а также потенциальными (гипотетическими) и вышедшими из употребления (устаревшими) переводами – периферия поля. Объём (плотность) поля переводимости определяется количеством реальных и потенциальных переводов текста-аттрактора. Количество реальных (существующих) переводов выступает индикатором переводимости (и, соответственно, переведенности) оригинала, индексом его политекстуальности, отражающим степень интегрированности художественного произведения в «чужую» литературу и культуру, а также единое пространство мировой литературы и культуры. Несомненно, что индекс политекстуальности тем выше, чем сильнее энергетический потенциал оригинального художественного текста. Известно, что самым переводимым и, соответственно, переведённым текстом всех времён и народов является текст Библии. Наиболее обширные и достоверные сведения об индексе переводимости художественных текстов представлены в указателе переводов ЮНЕСКО [Index Translationum], формируемом с 1932 года. Высокий индекс переводимости обусловлен различными факторами: политическими, экономическими, историческими, социальными и, конечно, культурными. Культурный фактор наиболее тесно связан с культурной значимостью переводимого текста, ценностью представленной в нем культурной информации и, несомненно, его эстетической энергией. Ю.М. Лотман отмечает, что многослойный и

семиотически неоднородный художественный текст, способный вступать в сложные отношения, как с окружающим культурным контекстом, так и с читателями, обнаруживает «способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как “самовозрастающий логос” ... он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131]. Способность художественного текста к выработке новых сообщений является убедительным свидетельством о его «силе».

Яркими примерами «сильных» текстов русской культуры являются «Слово о полку Игореве», «Анна Каренина» Л.Н. Толстого, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака. Важное место среди русских «сильных» текстов, бесспорно, принадлежит роману в стихах «Евгений Онегин» («энциклопедии русской жизни») А.С. Пушкина [Разумовская, 2011; Razumovskaya, 2015]. Перечисленные литературные произведения обладают высокой эстетической энергией, перманентно эволюционирующей в формы вторичных текстов, оформленных средствами различных семиотических систем.

Особое место среди бесспорно «сильных» текстов русской культуры принадлежит последнему булгаковскому тексту – «Мастеру и Маргарите». Корпус вторичных текстов романа, формирующий обширный центр переводной аттракции, образован иноязычными переводами, музыкальными (оперы, мюзиклы, песни) и изобразительными (картины, гравюры, скульптуры, книжные иллюстрации) текстами, киноадаптациями (игровые и мультипликационные фильмы), а также текстами балетов и фототекстами. К настоящему времени опубликовано несколько полнотекстовых английских переводов романа, из которых наиболее известными являются версии М. Гинзбург (1967), М. Гленни (1967), Д. Бургин и К.Т. О’Коннор (1993), Р. Пивера и Л. Волохонской (1997), М. Карпельсона (2006), Х. Альпина (2008). Историография переводов культового текста включает десять итальянских версий: М. Олсуфьева (1967), В. Дридзо (1967), М. де Монтичелли (1977), С. Прина и Б. Осимо (1991), Э. Гуэрчетти (1982), С. Прина (1991), К. Зонгетти (1995) и др. Примечательно, что первый полный текст романа был опубликован именно на итальянском языке в 1967 году издательством «Эйнауди», а первый японский перевод выполнен опосредованно с итальянского перевода В. Дридзо 1967 года. В 1977 году в Японии выходит в свет перевод Т. Мидзуно. В 2000 году был опубликован перевод романа в двух томах (переводчик А. Хоки). В 1990 и 2008 годах профессор университета Васеда Т. Мидзуно вновь возвращался к роману как к объекту перевода. Существуют восемь переводов «Мастера и Маргариты» на китайский язык. Первый полнотекстовый перевод, выполненный Цян Чэном, вышел в свет в мае 1987 года (сравнительно поздно в сравнении с переводами на другие европейские и восточные языки) под традиционным названием «Мастер и Маргарита». В 1987 был опубликован второй перевод (переводчик Сюй Чанляо), имеющий двойное название «Тень чёрта в

Москве – Мастер и Маргарита». Следующий (третий) перевод выполнил Хань Цин в 1998 году («Танцует Сатана»). В 1998 году увидел свет ещё один китайский вариант перевода, выполненный совместно Дай Цуном и Цао Говэйем. Через четыре года (в 2002 году) Сюй Чанляо вновь обратился к художественному тексту М.А. Булгакова. В начале XXI века китайские филологи продолжили обращаться к знаменитому булгаковскому роману как к объекту перевода. Авторами последних китайских переводов романа являются Гао Хуэйцзюнь, Вань Наньфу и Су Линь, опубликовавшие свои переводы в 2007, 2008 и 2009 годах соответственно. Роман неоднократно выступал объектом и межсемиотического перевода. Существуют многочисленные экранизации романа (А. Вайда, А. Петрович, Ю. Кара, В. Бортко, Дж. Бранкале и др.) и мультипликационных воплощений (С. Петрова и Н. Березовская; Э. Пап; К. Шарме, Э. Климофф и Ж.-Ф. Дессерре; К. Брукс; Т. Ослябя; Р. Тимеркаев), а также театральные постановки, спектакли театра кукол, мюзиклы, оперы, а также аудиокниги [Разумовская, 2015].

Произведения, входящие в творческое наследие Ф.М. Достоевского, также традиционно определяются как «сильные» тексты русской культуры и выступают регулярными объектами художественного перевода. Исследователи вопросов рецепции русской литературы в мировом литературном и культурном пространстве единодушны в признании того, что на протяжении XX и XXI веков Достоевский является самым узнаваемым и читаемым русским писателем, а его проза известна за рубежом больше прозы Л.Н. Толстого и А.С. Пушкина. Именно творчество Ф.М. Достоевского (как в форме оригиналов, так и переводов) оказало и продолжает оказывать значительное влияние на всю мировую литературу [Мотылева, 1961; Фридлендер, 1985; Кау, 1992; Muchnic, 1939]. Оригиналы и переводные версии текстов русского классика формируют обширные центры переводческой аттракции, в которые входят полнотекстовые, сокращённые и фрагментарные, а также адаптированные переводы на языки мира, а в более широком смысле – и переводы текстов Ф.М. Достоевского, выполненные средствами других семиотических систем. По данным указателя переводов ЮНЕСКО самым переводимым текстом является социально-психологический роман «Преступление и наказание», занимающий доминирующую позицию в великом «пятикнижии» писателя и посвящённый вечным вопросам добра и зла. В последующие два-три десятилетия после выхода в свет оригинала роман был переведен на большинство европейских языков (французский, немецкий, итальянский, чешский, польский, сербский, болгарский и т.д.). В 2016 году отмечается 150 лет со времени публикации романа. Данному значимому культурному событию посвящено ряд мероприятий, среди которых особое место занимает XVI симпозиум Международного общества Достоевского, проводимый в Гранадском университете и посвящённый рассмотрению романа в контексте творчества писателя, а также всей мировой литературы и культуры. Современный переводчик текстов Достоевского на французский язык А. Маркович считает, что к началу XXI века Достоевский стал самым известным

иностранным писателем во Франции, а большое количество переводов его произведений свидетельствует о том, что интерес к его творчеству неизменно растет [Маркович, 1996]. На период, рассматриваемый А. Марковичем (конец XX-начало XXI веков), было выполнено девять переводов романа на японский язык [Накамура, 1999]. Первый китайский перевод романа (фрагментарный) 1922 года был выполнен с английского перевода; далее последовали переводы 1930 года (переводчик Хань Шихэн), 1937 года (Гэн Цзичжи), 1956 года (Вэй Суньбу) и т.д. К настоящему времени известно около тридцати полнотекстовых китайских переводов «Преступления и наказания» [Чэнь, 2013]. Библиография и историография переводов романа на каждый конкретный иностранный язык, а также особенности его рецепции в культурах языков перевода, несомненно, могут стать темой специальных исследований, позволяющих получить детальную информацию об организации центра переводной аттракции с «сильным» оригиналом-аттрактором «Преступление и наказание».

Генерирование «сильным» текстом литературы и культуры многочисленных внутриязыковых, межъязыковых и межсемиотических переводов свидетельствует о его высоком энергетическом потенциале, что, в свою очередь, определяет информационную неисчерпаемость и переводческую множественность. Художественный оригинал и генерируемые им переводы взаимодействуют друг с другом, что усиливает первоначальный энергетический потенциал и обеспечивает непрерывный межкультурный диалог национальных литератур и культур в синхронии и диахронии. При этом необходимо отметить, что вопрос о хронологии и, соответственно, последовательности формирования конкретного центра переводческой аттракции не является простым и однозначным. Прежде всего, чем дальше по времени отстоит от нас художественный текст и его первые переводы, тем менее надежной будет информация об истории возникновения и дальнейшем функционировании переводов данного текста и, соответственно, формировании центра. Изобретение книгопечатания способствовало точному фиксированию, сохранению и распространению оригинальных художественных текстов, а также их иноязычных переводов. Существование большого числа печатных копий художественных текстов сделало возможным более точное определение количества переводов художественного оригинала, особенно в случае появления оригинала уже в эпоху книгопечатания. Центр переводной аттракции может рассматриваться как структурная единица организации единого литературного и культурного пространства, которая позволит по-новому подойти к рассмотрению вопросов художественного переводоведения и литературной компаративистики. Центр переводной аттракции может быть отнесен к разряду универсалий художественного переводоведения.

Список литературы:

- Архангельский А. Между гарантией и шансом (Предисловие) / А. Архангельский // Матрица русской культуры: Миф? Двигатель модернизации? Барьер? М.: «Лев Толстой», 2012. С. 6-12.
- Кальоти Дж. От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти. М.: Мир, 1998. 221 с.
- Карасик В.И. Языковая матрица культуры / В.И. Карасик. М.: Гнозис, 2013. 320 с.
- Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации / Н.А. Кузьмина. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2009. 228 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Избранные статьи в трёх томах. Том I. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: «Александра», 1992. С. 129-132.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 201-212.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб., 1998. С. 14-285.
- Любавин М.Н. Архетипическая матрица русской культуры: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / М.Н. Любавин. Нижний Новгород, 2002. 225 с.
- Маркович А. Заметки французского переводчика Достоевского / А. Маркович // Достоевский. Материалы и исследования. СПб.: Изд-во Д. Буланин, 1996. С. 254-259.
- Монастырский А. Словарь терминов московской концептуальной школы / А. Монастырский. М.: Ad Marginem, 1999. 224 с.
- Мотылева Т.Л. Достоевский и мировая литература / Т.Л. Мотылева // Иностранная литература и современность. М.: Советский писатель, 1961. С. 212-274.
- Накамура Ё. О русистике в Японии / Ё. Накамура // Вестник Российской академии наук, 1999. Том 69, № 11. С. 981-983.
- Разумовская В.А. «Евгений Онегин» как центр переводческой аттракции: к вопросу о неисчерпаемости художественного оригинала / В.А. Разумовская // Congreso Internacional "Investigaciones comparadas ruso-españolas: aspectos teóricos y metodológicos". Granada. 7-9 de septiembre de 2011. Granada: Jizo Ediciones, 2011. P. 584-589.
- Разумовская В.А. «Мастер и Маргарита» как «сильный» текст русской культуры: переводческий аспект / В.А. Разумовская // RESPECTUS PHILOLOGIGUS. 2015, № 28 (33) А. С. 99-112.
- Фридлиндер Г.М. Достоевский и мировая литература / Г.М. Фридлиндер. Л.: Советский писатель, Ленинградское отделение, 1985. 456 с.
- Чайковский, Р.Р. Неисчерпаемость оригинала. 100 переводов «Пантеры» Р.М. Рильке на 15 языков / Р.Р. Чайковский, Е.Л. Лысенкова. Магадан: Кордис, 2001. 221 с.
- Чэнь Синьюй. О роли и влиянии Достоевского в Китае / Синьюй Чэнь // Достоевский. Материалы и исследования. Том 20. СПб.: «Нестор-История», 2013. С. 293-304.
- Bassnett, S. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Topics in Translation. 11 / S. Bassnett, A. Lefevere. Clevedon: Multilingual Matters. 1998. 143 p.
- Index Translationum. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx>.
- Kay, P. Dostoevsky and English Modernism. 1900-1930 / P. Kay. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 248 p.
- Muchnic, H. Dostoevsky's English Reputation (1881-1936) / H. Muchnic. Northampton, Massachusetts: Department of Modern Languages of Smith College, 1939. 219 p.
- Razumovskaya, V.A. Russian "Strong" Texts in Other Cultures: Semantic Matching and Deviation / V.A. Razumovskaya // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2015, № 2. P. 278-285.

*Салихов Н.Н.
Шамбезода Х.Д.*

Российско-Таджикский (Славянский) университет
г. Душанбе (Республика Таджикистан)

*Salikhov Nurali
Shambezoda Husrav*

Russian – Tajik (Slavonic) university
Dushanbe (Republic of Tajikistan)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

RUSSIAN LANGUAGE FUNCTIONING IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN: PAST AND PRESENT

В статье рассматривается функционирование русского языка в Республике Таджикистан в советское и постсоветское время, раскрываются вопросы языковой политики в Таджикистане на современном этапе и роль и место русского языка в новой коммуникативной ситуации. Проанализированы Государственные программы, направленные на упрочение функционирования русского языка. Рассматривается роль России в современном мире и связанное с этим распространение и популяризация русского языка в ближнем и дальнем зарубежье. Одним из важных каналов распространения русского языка на территории Таджикистана рассматривается процесс трудовой миграции. Достаточно полно представлены причины, которые способствуют упрочению позиций российского образования и русского языка в Республике Таджикистан. Подчёркнута роль русского языка в таких важных сферах общения, как образование, печать, телевидение, радиовещание, особо выделяется роль русского языка как языка межнационального общения.

The article is devoted to the function of the Russian language in the Republic of Tajikistan during Soviet and post-soviet times, presents issues of language policy in Tajikistan at the modern stage and the place and role of the Russian language in the new communicative situation. It is analyzed the state programmes directed to the strengthening of the function of the Russian language. The role of Russia in the contemporary world is connected with the consequent spread and popularization of the Russian language in the near and far abroad. One of the important channels of dissemination of the Russian language in Tajikistan touches upon the process of labor migration. Adequately presented the causes that contribute to the consolidation of the position of Russian education and the Russian language in the Republic of Tajikistan. The role of the Russian language in the important areas of communication, education, print, television and radio, emphasizes the role of the Russian language as a language of international communication.

Ключевые слова: аксиоматическое двуязычие, билингвизм, коммуникативная ситуация, языковая политика, функции языка, язык межнационального общения.

Key words: axiomatic bilingualism, bilingualism, communicative situation, language policy, language function, the language of international communication.

Среди наций, у которых язык не в полной мере удовлетворяет их коммуникативным потребностям, сковывает их социальную активность, проявляется устойчивая потребность знать какой-либо второй (или даже третий) язык, т.е. возникает аксиоматическое

двуязычие. Малые нации без знания второго (третьего) языка не имеют возможности полноценного общения, обречены быть билингвами в современном мире. Формирование общественной потребности в знании второго языка зависит от окружающей среды: работа, семья, друзья, тип этнической среды и т.д. Огромная роль в потребности знания языка принадлежит территориальным передвижениям населения, а также социальной мобильности, т.е. изменениям, которые происходят в социальной структуре населения. Сегодня двуязычие является насущной потребностью не только малых наций и народностей. Даже в странах, языки которых являются мировыми, двуязычие давно стало привычным явлением.

Кардинально новая коммуникативная ситуация заставляет переосмыслить некоторые фундаментальные вопросы индивидуального многоязычия, связанные с процессом формирования личности, освоением человеком материальной и духовной культуры, норм жизни и поведения своего времени. Новые реалии заставляют задуматься о проблеме реального многоязычия личностей как одну из основных проблем современного общества. Этим обоснован как научный, так и практический интерес к данному процессу. Именно с решением указанной проблемы многие исследователи связывают совершенствование межнациональных и межэтнических отношений в обществе.

Трёхязычие таджиков – неизбежный факт будущего развития нации. Языковая политика Таджикистана, неоднократно подтвержденная в выступлениях Президента РТ Эмомали Рахмона, нацелена на трёхязычие граждан. Недвусмысленно определены языки: таджикский, русский, английский. И коль скоро де-факто эта перспектива принята, нужно уже сейчас предпринять первые шаги к развитию таджикско-русско-английского трёхязычия.

Подтверждением этому служит изданный Президентом Республики Указ «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» (4 апреля 2003 года), который определил курс языковой политики государства.

В рамках реализации данного Указа Постановлением Правительства была принята Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков на 2004-2014 гг., с 2015 года данная Государственная программа была продлена до 2020 года.

Программа поставила перед специалистами следующие задачи:

- Развитие русского языка как средства межнационального общения государств – участников СНГ и стран Балтии, народов Республики Таджикистан;

- Введение непрерывного обучения русскому языку на всех общеобразовательных ступенях, начиная с дошкольного образования;
- Обновление содержания и методов обучения русскому языку в соответствии с Национальной концепцией образования в Республике Таджикистан;
- Целенаправленная подготовка и переподготовка национальных кадров по русскому языку;
- Ориентирование на качественную и практическую подготовку обучающихся русскому языку с целью его дальнейшего практического использования в профессиональной деятельности;
- Создание соответствующей материально-технической базы для обучения русскому языку;
- Создание программы по изучению русского языка для всех слоёв общества;
- Формирование устойчивой мотивации к изучению русского языка;
- Обеспечение правовой основы обучения русскому языку в частном секторе;
- Разработка комплекса мер по пропаганде русского языка с помощью периодической печати, радио, телевидения.

Для Таджикистана многоязычие, несмотря на относительно не очень большие территориальные и человеческие ресурсы, давно стало образом жизни, что во все времена развития государства ставила особые, а в советский период даже противоречивые задачи. Как в досоветский, так и в советский и послесоветский периоды основной задачей оставалось адаптирование систем образования к реальным условиям. И если в досоветский период процесс формирования образования проходил во многом стихийно, то в советский период все решения по системе образования принимались в административном порядке.

Языковая политика попадает в центр научного, государственного и общественного интереса в периоды национальных перемен, связанных с переустройством или стабилизацией социальной жизни, под каким бы лозунгом или идеологией языковая политика не проводилась. Распад Советского Союза привёл не только к образованию новых независимых государств, но и к новому функциональному распределению мировых языков, оказывающих прямое или косвенное влияние на функционирование других национальных языков, обладающих более низким статусом на мировой арене, меньшим объёмом общественных функций.

При исследовании проблемы статуса и функций русского языка в современную эпоху необходимо учитывать историческое прошлое, современное состояние российского государства и состояние русской нации, так как взаимосвязь этих трёх факторов является несомненной. Следовательно, необходимо рассмотреть, во-первых, роль России как

мировой державы и функционирование русского языка как мирового и международного языка; во-вторых, роль России как евразийского государства и функционирование русского языка как межгосударственного, межнационального и национального средства общения в странах ближнего зарубежья; в-третьих, роль России как единого государства и функционирование русского языка как языка национального и межнационального средства общения в субъектах Российской Федерации. Последний блок вопросов в определённой степени оказывает влияние на решение первых двух проблем, так как интересы русского языка совпадают с интересами России [Комлев, 1998, с. 9].

Первый блок проблем связан с ролью России на мировой арене. По меткому определению Алпатова В.М., русский язык вызывал интерес в трёх аспектах, которые условно можно обозначить так: это язык Ленина, язык Гагарина и язык Пушкина. Влияние ленинских идей в мире резко упало, под языком Гагарина имелся в виду язык государства, добившегося огромных успехов в науке и технике и, прежде всего, успехов в космосе, что в своё время заметно повысило международную роль русского языка. И хотя есть определенные успехи в науке в современной России, однако они скромны по сравнению с советским периодом. Остается только язык Пушкина, под которым имеют в виду язык великой русской классической литературы. Этот аспект не был дискредитирован даже в период распада Союза ни в ближнем, ни в дальнем зарубежье [Алпатов, 2003, с. 23].

Хотя Россия и является правопреемницей Советского Союза, однако её роль в решении мировых проблем в начале века значительно снизилась, и, как следствие, сузилась сфера распространения русского языка, но в последнее десятилетие роль России стремительно растёт. Русский язык, уступив английскому в определённых географических зонах распространения, не перестал быть мировым языком. Происходящие здесь изменения (устойчивый уровень социального, экономического и политического развития, достижения в гуманитарных областях) в начале XXI века обуславливают в будущем закономерное возвышение и роли русского языка на мировой арене. У России достаточно рычагов, международных структур и организаций, способных поддержать популярность русского языка, русской культуры, русской литературы во многих странах мира, особенно в СНГ.

Несколько поколений граждан воспитано на русской культуре и литературе. А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Достоевский, Л. Толстой, А. Чехов, И. Тургенев сделали русский язык элементом собственной культуры сотен народов России. Развился мощный пласт русскоязычной литературы и искусства, созданный представителями разных этнических общностей в Советский период. Всем известны такие звезды этой плеяды, как Мирзо Турсунзаде, Чингиз Айтматов, Олжас Сулейменов, Фазиль Искандер и многие другие. Поэтому вполне закономерно, что русский язык на постсоветском пространстве в

силу историко-культурологических предпосылок, желает кто-либо этого или нет, всё равно останется средством взаимодействия культур и межгосударственных отношений. И это следует использовать.

Второй блок проблем связан с ролью России в странах СНГ. Россия, долгие годы занятая после распада Советского Союза своими внутренними политическими и экономическими проблемами, в разной степени проявляла интерес к странам бывшего СССР. Отдельные постсоветские государства выпали из сферы влияния России, в других странах многие существующие каналы связи оказались малоэффективными. Россия, объявив в начале 90-х годов прошлого столетия территорию стран СНГ "зоной своих интересов", не позаботилась о том, чтобы продвигать свой язык как действительно один из важнейших мировых языков. Государственная политика РФ должна быть направлена на финансовое и организационное содействие процессу создания частных русских школ, лицеев и университетов в постсоветских государствах. Государственная поддержка русского языка отвечает стратегическим интересам России, прежде всего, на постсоветском пространстве, примером чего может быть Франция с её ревностной защитой франкофонного пространства в мире.

Вызывает тревогу тот факт, что в некоторых постсоветских государствах проводится политика сокращения использования русского языка в сферах экономики, науки, образования. Умышленно сокращается информационное поле, что чревато информационной катастрофой, которая может привести к разрушению интеллектуального потенциала новых независимых государств. Потеря русского языка как мощного информационного и культурного носителя является не только проблемой русского населения постсоветских государств, но и серьёзным ущербом для их титульных народов. Для выхода из языковой изоляции необходимо в каждом постсоветском государстве сохранить традиционное национально-русское двуязычие. При бережном отношении к национальным языкам ни в коем случае не должны ограничивать функции русского языка как потенциального информационного источника. Каждый человек, владея национальным языком, не должен терять навыков владения русским языком.

Важным каналом распространения русского языка становится трудовая миграция в Российскую Федерацию граждан Таджикистана. По разным данным в России ежегодно из Таджикистана выезжают на заработки от 800 до 1 миллиона трудовых мигрантов. Если в первой половине 90-х годов выезжали в основном мужчины, то теперь с каждым годом увеличивается численность женщин. А если учесть то, что состав трудовых мигрантов ежегодно меняется, то их численность за более чем 20 лет составила 3-3,5 миллиона человек. Даже подобный грубый подсчёт свидетельствует о том, что статистические

данные о численности лиц, владеющих русским языком в Таджикистане, могут быть подвергнуты сомнению. Во время проживания в России трудовые мигранты вынуждены пользоваться русским языком, а русскоязычная языковая среда способствует быстрому освоению языка, и по возвращению на родину пополняют ту часть коренного населения, которая активно владеет русским языком.

Нереализованные общественные функции таджикского языка, как и некоторых языков титульных наций в бывших союзных республиках, стали поводом для выступлений интеллигенции за «восстановление функций национального языка» или же «гармонизацию языковых отношений», т.е. приведение их в соответствие с социальными потребностями и культурными притязаниями народа» [Михальченко, 1995, с. 195].

Русский язык посредством образования продолжает оставаться основным информационным носителем практически во всех областях науки и техники, в экономической, хозяйственной жизни общества, в области культуры. Преимущественно на русском языке люди читают газеты, смотрят телевидение, слушают радио. Данное положение обусловлено не только тем, что работает русскоязычная советская инерция, но и тем, что национальная филологическая и лингвистическая наука в новых государствах Содружества не в состоянии ответить на все возникающие запросы в условиях реформирования всех сфер общественной жизни.

Интеграция Таджикистана в мировое экономическое и политическое пространство, возрастающие требования к современному специалисту обуславливают дальнейшее совершенствование его подготовки. Интенсивные интеграционные процессы, которые сегодня охватили практически все регионы, в том числе и страны Центральной Азии, требуют преобразования в обществе, подготовки членов социума к социальной активности не только в пределах своего государства, но и за его пределами. Мобильность населения – это еще один вызов XXI века. Для подготовки граждан страны к вызовам времени следует провести преобразования во всех сферах жизни, и особенно в сфере образования на всех его уровнях. Все усиливающаяся тяга учащихся и молодежи к русскому языку обусловлена следующими причинами:

- знание русского языка открывает большие перспективы для вузовского и послевузовского образования;
- сформировано единое научное пространство между Российской Федерацией и Республикой Таджикистан, учёные степени и звания присуждаются ВАКом Российской Федерации, кандидатские и докторские диссертации пишутся на русском языке;

- информационное пространство, особенно Интернет, а также русскоязычные СМИ: газеты, журналы, телевидение, которые более чем на 50% заполнено русским языком;
- по дисциплинам негуманитарного профиля преобладает литература на русском языке.

Жители Таджикистана имеют желание теснее общаться с Россией через русский язык, но не могут этого добиться в силу объективных ограничений. Для Таджикистана Россия остается наиболее желанным стратегическим партнёром. Перспективы функционального развития русского языка в Таджикистане всё больше будут определяться практическими потребностями в его владении. Чем динамичнее будут развиваться связи между государствами, тем реальней будет просматриваться объективная потребность в знании русского языка.

В Республике Таджикистан существуют объективные причины для упрочения позиций российского образования и русского языка, к которым можно отнести следующие:

- сохранение у подавляющей части таджикской интеллигенции стремления к восстановлению общего культурного и информационного пространства с Россией;
- сохранения за Таджикистаном на длительный срок статуса «страны-экспортера рабочей силы». По данным Таджикского информационного агентства «Азия-плюс», около 80% молодых таджиков намерены покинуть страну, причём подавляющее большинство хотело бы выехать на учебу или работу в Россию;
- активизация интеграционных процессов на постсоветском пространстве;
- стремление таджикской стороны к сохранению и развитию сотрудничества в области образования на всех образовательных уровнях;
- стремление граждан титульной национальности дать образование детям на русском языке, для чего Россия могла бы открыть школы в больших городах республики;
- стремление школьников, студентов и интеллигенции к получению информации практически во всех областях на русском языке.

Таким образом, Таджикистан был и до сих пор остаётся в зоне национальных интересов России, хотя в разные периоды этот интерес то ослабевал, то усиливался. В отличие от многих постсоветских государств между Россией и Таджикистаном существуют и вновь создаются каналы связи в сфере образования, науки, культуры, экономического и политического сотрудничества. В 1996 году в г. Душанбе открылся и очень быстро стал престижным Российско-Таджикский (Славянский) университет, открыты филиалы Тюменского университета, Московского современного университета, МГУ, МЭИ, МИСИС

и др. В республике продолжают работать русскоязычные школы. В школы с русским языком обучения продолжают приходить дети таджиков. Сохранён русский язык в таких важных сферах общения, как образование, печать, книгоиздание, теле- и радиовещание. До сих пор сохраняется традиция использования русского языка в официальных сферах общения между таджиками. Следовательно, существуют достаточно благоприятные условия укрепления позиций русского языка в Таджикистане. Реализация этих условий во многом будет зависеть от позиции, которую займет Россия по отношению к Таджикистану.

Список литературы:

Алпатов В.М. 150 языков и политика. 1917-1997: Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. М., 1999. 190 с.

Алпатов В.М. Что такое языковая политика? // Мир русского слова. 2003, № 2. С. 20-27.

Баскаков А.Н., Насырова О.Д., Давлатназаров М. Языковая ситуация и функционирование языков в регионе Средней Азии и Казахстана. М., 1995. 165 с.

Комлев Н. Доведёт ли язык до Киева? Судьба языкового и общественного союза // Книжное обозрение. 1998, №35. С. 9-17.

Михальченко В.Ю. О принципах создания словаря социолингвистических терминов: к постановке проблемы // Методы социолингвистических исследований. М., 1995. С. 191-204.

Русский язык в мире: современное состояние и тенденции распространения. Вып. 3. М., 2005. 319 с.

Сальваторе Р.
Неаполитанский университет «Л'Ориентале»
г. Неаполь (Италия)

Salvatore Roberta
University of Naples "L'Orientale"
Naples (Italy)

ПРИМЕНЕНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ КВАНТОРНЫХ СЛОВ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ)

APPLICATION OF COMPARATIVE METHOD FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF QUANTIFIERS IN RUSSIAN AND ITALIAN LANGUAGES)

В статье рассматривается роль сопоставительного подхода в преподавании иностранных языков, помогающего предотвращать ошибки, связанные с интерференцией. С этой целью анализируются расхождения кванторных слов в итальянском и русском языках и даётся описание наиболее частых ошибок итальянских учащихся в этой области, обычно вызванных тем, что данный подход не применяется последовательно, потому что итальянские грамматики явно не направлены на развитие коммуникативной компетенции и к тому же так или иначе ориентированы на русские грамматические описания.

The article emphasizes the role of contrastive analysis in foreign language teaching, showing how this approach can help in avoiding speech errors based on interference. For this purpose we examine the main differences between Russian and Italian quantifiers, and the most common errors that this asymmetry brings about. It will be argued that current textbooks for Italian speakers provide only partial cross-linguistic descriptions of such items because they are still oriented on the description of language made by Russian scholars and so lack a practice-oriented approach based on contrastive analysis.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сопоставительный метод, кванторные слова, италияязычные учащиеся.

Key words: as a foreign language, contrastive analysis, quantifiers, Italian speaking students.

Начиная с 1950-х годов сознательно-сопоставительный подход является одним из основных методов обучения иностранным языкам. С появлением других направлений в методике преподавания контрастивный анализ не потерял свою актуальность и остался одним из составных элементов комплексного подхода к обучению иностранному языку. Психолингвистические исследования показали, что важно «постоянно обращать внимание учащихся на случаи симметрии и асимметрии в той или иной паре языков, чтобы закрепить в их памяти сеть структурно-функциональных параллелизмов. Обучение должно помочь учащемуся узнать, как определённые функции в его родном языке выражаются в иностранном языке» [Salmon, 2004, p. 246].

В Италии в этом направлении проведено множество исследований, но сопоставительный подход все ещё не нашёл системного отражения в учебниках и в

описаниях русского языка как иностранного: «к настоящему моменту написано не так много национально-ориентированных учебных пособий для итальянцев по русскому как иностранному» [Беженарь, 2015, с. 52]. Недостаточное внедрение результатов контрастивного изучения итальянского и русского языка и соответствующего опыта преподавания негативно сказывается на успеваемости студентов, потому что порождает много случаев межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Как известно, интерференция – это «воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им», которое «выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного»; при межъязыковой интерференции учащиеся опираются на навыки речи на родном языке; в случае же внутриязыковой интерференции уже усвоенные знания об изучаемом языке неправомерно распространяются на другие явления. Все это приводит к разным отклонениям в речи учащихся. Такие ошибки трудно исправить из-за отсутствия продуманного описания языковых асимметрий и системы упражнений, направленных на преодоление этих трудностей.

Наглядный пример – проблемы, возникающие при выражении неопределённого количества. Как известно, в последние десятилетия кванторные слова привлекают внимание исследователей не только потому, что их научное описание, как показал Шмелев [2015], ещё далеко от совершенства, но и потому, что «в данной области часто отсутствует симметрия, вследствие чего необходимо отдельное внимание к индивидуальным свойствам каждой лексической единицы». В этой сложной области русской грамматики отмечается заметная структурная асимметрия между итальянским и русским языками.

Возьмём показатели большого количества. В итальянском языке существует единая форма *molto*, которая употребляется и как наречие, и как местоимение, а в функции прилагательного имеет все правильные формы для единственного и множественного числа обоих родов: *molto / molti; molta / molte*. Эти словоформы сочетаются с существительными любого типа.

В русском же ситуация намного сложнее: хотя во многих случаях используется слово *много*, его употребление далеко не столь универсально, как в итальянском. Во-первых, единому итальянскому наречию *molto* в разных контекстах могут соответствовать четыре разных слова – *много, очень, намного и гораздо* – выбор которых зависит от степени прилагательного или от семантических признаков глагола: для слова *много* характерна только квантитативная семантика, в то время как остальные три слова выражают степенную семантику [Кустова, 2013, с. 147-148]:

- *Он много работает*
- *Он очень любит его*

— *Он очень добрый / намного добрее / гораздо добрее*

Во-вторых, *много* иногда можно использовать как прямое дополнение при отдельных переходных глаголах с неодушевлённым дополнением (хотя с ним конкурирует склоняемая форма единственного числа субстантивированного прилагательного *многое*).

— *Ты очень много успел в последнее время сделать.*

— *Я многое смогу ещё сделать — и сделаю.*

Но главное расхождение заключается в том, что нет единого адъективного коррелята для итальянского прилагательного. В русской структура количественной группы меняется в зависимости от падежной формы и от семантических признаков существительного: в частности, очень важными оказываются такие категории, как одушевленность / неодушевленность, исчисляемость / неисчисляемость, предметность / не предметность.

В прямых падежах словосочетания *много* + Родительный пад. существительного обуславливается его семантикой: исчисляемое существительное получает форму множественного числа, неисчисляемое – единственного: *много людей / много воды / много внимания*.

В косвенных падежах с исчисляемыми существительными употребляются формы прилагательного *многие*: *много людей → у многих людей*. В случае неисчисляемых существительных неупотребительность формы единственного числа прилагательного от основы *мног-* приводит к использованию описательных выражений. При выборе этих средств оказывается существенной и синтаксическая функция количественной группы, и семантика существительного. Наряду с оппозицией исчисляемое / неисчисляемое здесь действует также оппозиция предметность / не предметность. С предметными именами чаще всего используется именная группа «большое количество»: *много сахара → с большим количеством сахара*. У абстрактных существительных функцию количественного показателя выполняет прилагательное *большой*: *много любви → от большой любви*. В зависимости от существительного эту роль могут выполнять и другие прилагательные, напр. *глубокий*: *с большим уважением / с глубоким уважением*. Если же количественная группа выполняет функцию обстоятельства образа действия, то можно прибегать и к однокоренному наречию: *с большим уважением / уважительно*.

Всё, что было сказано о русских коррелятах итальянского прилагательного *molto*, можно подытожить в следующей таблице. Разумеется, предложенная схема не учитывает все варианты, возникающие в том или ином контексте, но предлагает общую стратегию речевого поведения:

MOLTO			
	Исчисляемое сущ.	Неисчисляемое сущ.	
Им./Вин. п.	Много + Род. мн. (многие) <i>Много людей (многие люди)</i>	Много + Род. ед. <i>Много воды, внимания</i>	
Косвенные падежи	Многие <i>Со многими людьми</i>	Большой <i>С большим уважением</i> (Наречие <i>уважительно</i>)	Непредметное Существительное
		Большое количество + Род. ед. <i>С большим количеством воды</i>	Предметное существительное.

Проявления взаимодействия между языками можно, вслед за К. Пратором распределить в возрастающем порядке по степени трудности. Американский исследователь выделил следующие типы интерференции – от самого простого для учащегося до самого сложного:

0. Полная симметрия языков позволяет переносить систему родного языка в изучаемый (так называемая положительная интерференция).

1. Соотнесённость двух разных элементов родного языка с одним и тем же элементом иностранного языка.

2. Наличие в родном языке элемента, которого нет в иностранном языке.

3. Наличие элемента в обоих языках, но в разной форме, функции или дистрибуции.

4. Наличие в иностранном языке элемента, которого нет в родном языке.

5. Соотнесённость одного элемента родного языка с разными элементами изучаемого языка.

Очевидно, что трудности, испытываемые итальянскими учащимися, связаны с пятым, самым сложным уровнем интерференции, когда определённый элемент родного языка не находит однозначного соответствия в изучаемом языке. Как мы видели, итальянское *molto* употребляется в неограниченно широком контексте, в то время как в русском языке идея большого неопределённого количества передаётся разными

конструкциями в зависимости от падежа количественной группы и от определённых семантических признаков его существительного и контекста.

К сожалению, в национально-ориентированных учебниках изложение этой темы остаётся неполным. В самой полной грамматике русского языка для итальянцев [Cevese, 2010], которая чаще всего рекомендуется в университетах, это не раскрыто по двум причинам. Во-первых, здесь никак не оговаривается решающая роль признака неисчисляемости для выбора единственного числа существительного в прямых падежах конструкции *много* + Род. пад.; при этом даётся только один поясняющий пример, что скорее вызовет только недоумение у студентов. Во-вторых, относительно косвенных падежей дан только негативный комментарий – указание на неупотребимость прилагательного в единственном числе (*с многим уважением*), – но ничего не говорится о том, как правильно выразить необходимую мысль.

Итак, за неимением эффективных и применимых предписаний итальянские учащиеся, опираясь на усвоенные знания, неверно обобщают знакомые им правила. Привыкшие к универсальности родного *molto*, студенты естественным образом распространяют на косвенные падежи употребление *много* с родительным падежом, порождая структуры типа «с много воды». Иногда студенты, ориентируясь на пример субстантивированного прилагательного *многое*, склоняют прилагательное от основы *мног-* в единственном числе, создавая именные группы типа «со многой водой».

Эти неверные решения обусловлены двумя причинами. С одной стороны, сложность и пестрота категории кванторных слов и несовершенство её научного описания сказываются на работе авторов учебников и преподавателей. С другой же, контрастивный подход не проводится последовательно, потому что итальянские грамматики явно не направлены на развитие коммуникативной компетенции и к тому же, так или иначе, ориентированы на русские грамматические и учебные пособия. А в русских текстах излагаются только правила согласования кванторного слова «много» с родительным падежом; применение же дополнительных форм для выражения неопределённого количества в косвенных падежах никак не комментируется, так как они находятся вне рамок рассматриваемого языкового явления. Это проявление языковой асимметрии между итальянским и русским языком остаётся незамеченным.

Стоит также подчеркнуть, что это структурное расхождение с русским языком находит полное соответствие в испанском языке, где так же существует единое и универсальное прилагательное *mucho*; в английском и французском языках количественной группе «много с существительным в родительном падеже» соответствуют конструкции *a lot of* и *beaucoup de*, которые, однако, не знают ограничений в употреблении. Такое

многообразии выражения идеи неопределенного количества в разных европейских языках не позволяет перенести результаты сопоставительного исследования с одного языка на другой, обуславливая необходимость установления структурного и функционального соответствия в каждом отдельном языковом контексте. Таким образом, очевидна необходимость учитывать результаты научных исследований в учебных материалах и в практике обучения языку, которая в свою очередь может эффективно содействовать выявлению случаев асимметрии среди языков. Вклад опыта преподавания оказывается особенно ценным именно в тех случаях, когда какой-нибудь элемент родного языка соотносится с разными элементами изучаемого языка.

Результатом этих совместных усилий должно стать установление функциональных соответствий между языками, которые могут быть представлены студентам в виде комплексного набора стратегий речевого поведения. Если вернуться к случаю передачи итальянского *molto* в русском языке, то можно строить процесс обучения в двух этапах. В рамках первого концентрира можно изучать количественную группу «много + Род. п.», обращая особое внимание на связь числа существительного с его исчисляемостью / неисчисляемостью. В дальнейшем учащиеся овладевают русскими наречными формами для выражения квантитативной и степенной семантики.

На более продвинутом этапе обучения на основе уже усвоенного материала устанавливаются соотношения типа:

- *много людей* → *со многими людьми*
- *много уважения* → *с большим уважением*
- *много воды* → *с большим количеством воды.*

Если первое ознакомление с кванторным словом *много* происходит при естественном сопоставлении русской количественной группы с итальянским прилагательным *molto*, последующее расширение знаний уже не предполагает прямую опору на навыки речи в родном языке, но направлено на установление правильных структурно-функциональных параллелизмов между языками.

Эта общая картина должна быть дополнена сопоставлением количественной группы «много + Род. п.» и с похожими выражениями «многие» и «много кто/что», и с другими кванторными словами – в частности, с количественными показателями *немного*, *немало*, *мало*. Следует описать семантические нюансы, различающие близкие слова много / немало и немного / мало, а также выявить внутреннюю асимметрию кванторных выражений, – ведь в прямых падежах все эти слова ведут себя одинаково, но в косвенных падежах обнаруживается большое разнообразие. Например, для предупреждения нежелательных обобщений важно сообщить студенту об ограниченной сочетаемости прилагательных

малый и *немалый*, которые именно поэтому не являются свободными антонимами прилагательного от основы *мног-* и далеко не всегда могут употребляться в его контекстах.

Установка на предотвращение ошибок делает преподавание более эффективным, что оказывается особенно важным в условиях ограниченного времени обучения. Этот способ устранения прагматических асимметрий весьма полезен и при обучении устному – и особенно синхронному – переводу. Как известно, одним из главных элементов профессиональной подготовки специалистов по устному переводу является развитие автоматизма: «переводчик должен усвоить соотношения между выражениями, коллокациями и синтаксическими структурами, характерными для языка оригинала и для языка перевода, чтобы переключить основное внимание на непредсказуемые или трудные для понимания элементы речи».

Список литературы:

- Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР 2009., 448 с.
- Беженарь О.А.* Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2015/4. С. 51-57.
- Булыгина Т.В., Шмелев А.Д.* Несколько замечаний о словах типа несколько (К описанию квантификации в русском языке) // Язык: система и функционирование. Отв. ред. Ю.Н. Караулов. / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. М.: Наука, 1988. С. 44-54.
- Булыгина Т.В.* Числительные в русском языке: лексикографические лакуны // Слово в тексте и слово в словаре. / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 289-306.
- Кустова Г.И.* О частеречной характеристике квантитативов типа много // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. Сборник материалов конференции 9-12 апреля 2013 г. / ИЛИ РАН. СПб.: Нестор. История, 2013. С. 138-148.
- Летучий А.Б.* Не о *многом*, но *много*: особые синтаксические свойства лексем типа *много* // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. Сборник материалов конференции 9–12 апреля 2013 г. / ИЛИ РАН. СПб.: Нестор. История, 2013. С. 149-159.
- Шмелев А.* Сколько форм словоизменения у слов типа *сколько*? / А. Шмелев, 2015. – Режим доступа: <http://www.inslav.ru/zalizniak80/congratulations/Shmelev.pdf>
- Brown, D.H.* Principles of Language Learning and Teaching / D.H. Brown. N.Y.: Longman, 2000. 350 с.
- Bulygina, T.V.* Quantifiers in the Dictionary // EURALEX'90 proceedings : actas del IV congreso international, Banalmádena (Málaga) 28 agosto - 1 septiembre 1990. / T.V. Bulygina, A.V. Shmelev. Barcelona: Biblograf, 1992. / T.V. Bulygina, A.V. Shmelev. С. 257-263.
- Cevese, C.* Grammatica russa. Morfologia: teoria ed esercizi. / Claudia Cevese, Julia Dobrovolskaja; Emilia Magnanini. Milano: Hoepli, 2010. 705 с.
- Russo Mariachiara. Effetti delle dissimmetrie morfosintattiche nell'interpretazione simultanea dallo spagnolo in italiano // Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione Atti del XVIII Convegno, Siena 5-7 marzo 1998, Roma: Bulzoni editore, 1999. С. 107-117.
- Salmon, L.* Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di “lingua e traduzione” // Studi slavistici 2004/1. С. 235-251.

Скок Т.Н.
Холдинг «МКР-Медиа»
г. Омск (Россия)

Skok Tamara
Holding “MKR-Media”
Omsk (Russia)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ МЕЖДУНАРОДНОГО
ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННЫЙ
РУССКИЙ» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**THE USE OF INTERNET RESOURCES “MODERN RUSSIAN” INTERNATIONAL
OUTREACH PROJECTS AT TRAINING TO RUSSIAN**

В статье рассказывается о положительном опыте международного информационно-просветительского проекта «Современный русский», популяризирующего грамотность и культуру речи среди населения. Вовлечение различных групп общественности в деятельность проекта сопровождается созданием удобных в использовании Интернет-ресурсов, позволяющих пользователям повышать собственный уровень речевой культуры. Портал <http://www.oshibok-net.ru>, страница вопросов и ответов <http://ask.fm/russian>, мультимедийный образовательный ресурс «Ближе к России. Омск» – всё это даёт возможность пользователям из разных стран значительно углубить свои познания в области русского языка, а также обеспечивает рост популярности проекта и лояльность целевых аудиторий. Интернет-ресурсы проекта «Современный русский» находятся в открытом доступе и могут быть использованы в качестве материалов для обучения и самообразования, в том числе в области дистанционного освоения РКИ.

The article tells about the positive experience of the international information and educational project “Modern Russian”, promotes the culture of speech and literacy among the population. The involvement of different community groups in project activities is accompanied by including the creation of easy-to-use online resources that allow users to increase their own level of speech culture. Portal <http://www.oshibok-net.ru>, page of questions and answers <http://ask.fm/russian>, multimedia educational resource “Closer to Russia. Omsk” – all this allows users from different countries significantly deepen their knowledge of the Russian language, as well as ensures the growth of the project's popularity and loyalty of target audiences. Internet resources of the project “Modern Russian” are publicly available and can be used as materials for learning and self-education, including the development of remote Russian as a foreign language.

Ключевые слова: обучающие Интернет-ресурсы, популяризация грамотности, русский как иностранный, проект «Современный русский».

Key words: educational online resources, promotion of literacy, Russian as a foreign language, the project "Modern Russian".

Международный социальный информационно-просветительский проект «Современный русский» функционирует в составе холдинга «МКР-Медиа» и более восьми лет осуществляет активное взаимодействие с российскими и зарубежными пользователями. Сегодня услугами просветительского проекта пользуются жители 638 городов, 272 из которых находятся вне территории России. Проект «Современный русский», созданный сначала как локальный (действующий на территории города Омска), вскоре стал для

пользователей из России, а также ближнего и дальнего зарубежья удобной дистанционной площадкой, дающей возможность развивать свои коммуникационные и речевые навыки в области русской филологии. Сегодня проект является примером удачного применения средств современных коммуникаций в целях повышения уровня грамотности и культуры речи населения.

Возникший на базе Омского государственного педагогического университета в 2008 году, проект уже в 2010 вошёл в сборник «Инновационная Россия» [Скок, 2010, с. 178-187], его материалы были рекомендованы к распространению в РФ журналом «Стратегия России» [Скок, 2015, с. 82-88]. В 2011 и 2014 гг. деятельность проекта была отмечена грантами фонда «Русский мир». Публикации о проекте появились в журналах «Русский мир.ru» [Скок, 2013, с. 11-15], «Лаборатория рекламы» [Скок, 2009, с. 73-78], «Русский язык за рубежом» [Скот, 2012, с. 107-112], сборнике «50 лучших проектов XII Национальной премии в области развития общественных связей "Серебряный Лучник"» [Скок, 2011, с. 237-247] и др. Опыт проекта рекомендован фондом «Русский мир» для распространения в России.

В настоящее время в проекте реализованы десять направлений практической филологии, позволяющие реализовать основную цель проекта – повышение статуса современного русского языка среди его носителей, развитие интереса к культуре речи среди населения, противодействие губительным для русского языка и культуры в целом тенденциям снижения грамотности. Коротко перечислим направления, реализованные в проекте «Современный русский»:

1. *«Чисто по-русски!»* – трансляция на видеомониторах в общественном транспорте просветительских роликов о нормах произношения и правописания.
2. *«За словом в карман»* – выпуск серии малоформатных справочных изданий для деловых людей: сотрудников министерств и ведомств, чиновников, политиков, бизнесменов.
3. *«Цитаты из жизни»* – наружная реклама, пропагандирующая грамотность, любовь к родному языку. Направление реализовано при поддержке городской администрации.
4. *«Наши публикации»* – серия научно-популярных статей на темы филологии, гуманитарного образования. Статьи размещены на портале проекта в открытом доступе. Предназначены для учителей-словесников, школьников и родителей.
5. *«Палитра русского языка»* – детский конкурс рисунка и плаката, пропагандирующий богатство и выразительность русской речи. Проводится при участии воспитанников детских художественных школ и школ искусств.

6. «*Филологический класс*» – выездные лекции по филологии для разных возрастных и социальных групп (школьников, студентов, преподавателей, ученых, библиотекарей...).
7. «*Деловой русский*» – лингвистические тренинги для сотрудников омских предприятий и организаций, актуализирующие навыки грамотного устного и письменного делового общения.
8. «*Экстренная лингвистическая помощь*» – бесплатные консультации лингвистов по всем разделам языкознания для населения России, ближнего и дальнего зарубежья.
9. «*Нескучный русский*» – цикл радиопередач на «Радио Сибирь», в увлекательной форме знакомящих слушателей с историей происхождения слов, значением фразеологических выражений и т.п.
10. «*Ближе к России. Омск*» – мультимедийный образовательный ресурс для изучения русского языка как иностранного (создан при грантовой поддержке фонда «Русский мир»).

Подробное описание направлений можно найти на специальном портале <http://www.oshibok-net.ru> в разделе «О проекте». Остановимся на тех из них, которые реализуются с использованием Интернет-ресурсов.

В связи с усилением интеграционных процессов в разных сферах общественной жизни актуализируются и вопросы межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Именно в этих сферах международный проект «Современный русский» осуществляет ежедневно многоканальную коммуникацию с широким социумом в России и за рубежом. Так, к услугам пользовательской аудитории **Интернет-страница вопросов и ответов** <http://ask.fm/russian>, на которой лингвисты проекта дают бесплатные консультации. Этот ресурс насчитывает более 22 тысяч подписчиков из 29 стран мира. Учитывая тот факт, что среди пользователей проекта немало тех, кто изучает русский язык как иностранный, новое направление нацелено на поддержку программ дистанционного и интерактивного изучения языка. Популярность данного справочного ресурса довольно высока: за неделю сотрудники проекта отвечают в среднем на пятьсот вопросов по филологии. С марта 2016 года к работе на странице присоединились филологи из Владивостока (Дальневосточный федеральный университет) и Калининграда (Балтийский федеральный университет им. И. Канта).

Тесный контакт с пользовательской аудиторией на данном ресурсе позволяет отслеживать запросы подписчиков и корректировать с их учётом дальнейшую деятельность проекта. Именно удовлетворение потребностей пользователей стало задачей **портала** www.oshibok-net.ru: сотрудники проекта разместили на нём полезные материалы для трех основных целевых групп: журналистов, пишущих и вещающих на русском языке;

преподавателей и студентов, интересующихся русским языком как иностранным; представителей широкой общественности, чьи интересы касаются проблем филологического образования.

Миссия портала была сформулирована следующим образом: создавать и аккумулировать высококачественный интеллектуальный продукт в сфере филологии и медиакоммуникаций, направленный на повышение уровня грамотности и, как следствие, рост профессиональной компетентности пользователей. Цель – оказание помощи представителям различных профессиональных сообществ, осуществляющим журналистскую, образовательную, управленческую, законотворческую и иную деятельность, требующую наличия навыков грамотного владения устной и письменной речью. Задачи портала: предоставлять удобные в использовании справочные электронные образовательные сервисы и ресурсы; оказывать консультационную поддержку; анонсировать лучшие достижения в области современной филологии, журналистики и коммуникативистики; способствовать популяризации и продвижению русского языка в России и за рубежом. При этом основными принципами портала стали доступность, информативность, оперативность и актуальность.

Основу портала составляют три раздела: **«Русский язык для журналистов»**, **«Русский язык для всех и каждого»**, **«Русский язык как иностранный»**. Первый раздел содержит полезные для работников СМИ и пресс-служб рекомендации по созданию и редактированию текстов, подборки Интернет-ресурсов, необходимых в профессиональной деятельности журналистов, советы молодым специалистам, подборки правил по русскому языку. Второй раздел, предназначенный тем, кто интересуется филологией в образовательных целях (школьникам, учащейся молодежи, родителям и педагогам), включает в себя рекомендации по подготовке к экзаменам и олимпиадам, списки учебной и художественной литературы, схемы анализа произведений, аннотированные подборки образовательных сайтов, списки экранизаций шедевров русской и зарубежной классической литературы. Третий раздел – это большое подспорье для тех, кто постигает премудрости русского языка как иностранного и ищет информацию о том, как выучить русский самостоятельно или под руководством наставников. Раздел включает эксклюзивные авторские разработки лингвострановедческого характера.

Все посетители портала по достоинству оценят подборку справочных сервисов, большая часть которых разработана в проекте «Современный русский»: склонение числительных, склонение фамилий, подбор синонимов, антонимов и паронимов. Проверка слова на портале осуществляется при поддержке партнёра проекта «Современный русский» – справочного портала Грамота.ру.

В просветительских целях для молодёжи создана **группа проекта в соцсети «ВКонтакте»** (https://new.vk.com/oshibok_net), в которой сейчас состоит более пяти с половиной тысяч человек. Информёр о группе «ВКонтакте» размещён на портале проекта, благодаря чему люди могут вступать в группу и подписываться на новостную рассылку от проекта «Современный русский». В группе размещены информационные аудиоматериалы, ролики, рекламирующие услуги экстренной лингвистической помощи и популяризирующие чтение книг, и многое другое.

Иностранная пользовательская аудитория, соотечественники, проживающие за рубежом, преподаватели русской словесности из других стран стали основной целевой аудиторией созданного в проекте в 2014 году при грантовой поддержке фонда «Русский мир» **мультимедийного образовательного ресурса «Ближе к России. Омск»** (<http://bezoshibok.ucoz.ru>). Данный ресурс предназначен для дистанционного изучения русского языка как иностранного и призван погрузить пользователя в комфортный образовательный контекст, основанный на региональном материале. Одна из задач ресурса, особенно актуальных в современном социальном и политическом контексте, – сформировать о России более благоприятное общественное мнение. Кроме того, создатели ресурса посчитали своевременным распространение таких знаний о нашей стране, которые давали бы возможность познакомиться с регионами, далекими от столиц, имеющими неповторимое своеобразие и самобытность. Исходя из этого, цель мультимедийного Интернет-ресурса была сформулирована следующим образом: повышение уровня языковой, речевой, страноведческой компетенций иностранцев, изучающих русский язык, через формирование у них целостной лингвокультурной картины русского мира, которая непостижима без обращения к широкому контексту российской действительности в ее региональной интерпретации.

В качестве целевой аудитории ресурса были избраны иностранцы, изучающие русский язык в объёме базового, первого и второго сертификационных уровней (А2-В1-В2) и желающие получить более широкое представление о регионах, входящих в состав России. С учётом того, что в настоящее время ощущается некий дефицит лингводидактического материала, отражающего особый колорит российских городов, было решено акцентировать внимание на самобытности Омска как одного из крупных сибирских культурно-промышленных центров.

Каждый раздел структурирован по принципу возрастания сложности, что даёт возможность обучающемуся отбирать тексты и задания к ним в соответствии с индивидуальным уровнем владения русским языком. Все тексты снабжены пояснениями, методическими рекомендациями, заданиями разной степени сложности, иллюстративным

материалом. Ресурс представлен четырьмя тематическими разделами: «Омск на карте мира», «Омск – культурный и промышленный центр Сибири», «Литературный вернисаж», «Омск молодой». В первом тематическом разделе Омский регион представлен как центр Прииртышья со своей историей, как интересный географический объект, как многонациональный и поликультурный регион. Второй раздел включает в себя тексты, отражающие культурно-промышленный потенциал Омска как одного из крупнейших городов Сибири: Омск – земля талантов (люди, прославившие край) и крупный нефтехимический, промышленный и аграрный кластер, значимый для России. В третьем разделе отражен современный Омск как город спортивный, креативный, студенческий, стремящийся достойно встретить свой 300-летний юбилей. Четвертый раздел – «Литературный вернисаж» – представлен галереей выдающихся литераторов, судьбы которых связаны с Омском (Ф.М. Достоевский, Р.И. Рождественский, Т. Белозеров, Л. Мартынов и др.). Раздел содержит обзорные материалы, дающие представление о литературе Прииртышья, отрывки из художественных текстов, по которым можно изучать жизнь и быт горожан. При составлении данного раздела преследовалась цель создать целостное представление об Омске и омичах, опираясь на тексты известных авторов. Притекстовые части содержат толкования лексических значений отдельных слов и выражений, что позволяет осваивать неадаптированные художественные тексты, а также задания для организации бесед и самостоятельной работы.

По задумке авторов-составителей учебно-методическое сопровождение текстов включает в себя систему разнообразных вопросов и заданий репродуктивного (предполагающего выполнений заданий по образцу) и продуктивного (творческого) характера. Заданиям предпослан методический комментарий, призванный актуализировать у пользователей знания лексико-грамматического, социокультурного и страноведческого характера (учебные таблицы, схемы, рубрики «Вспомните», «Обратите внимание», «Знаете ли Вы, что...», «Советуем повторить»). В качестве иллюстративного материала использованы открытые интернет-источники, ссылки на которые будут являться обязательным компонентом ресурса, содержащего фотографии, видеосюжеты, аудиозаписи и т.п. Даны ссылки на документальные фильмы об Омске и его знаменитостях, создана подборка фотографий и Интернет-ресурсов, дающих возможность познакомиться с городом поближе. Ресурс, выводящий на другие региональные открытые Интернет-источники, позволяет пользователям совершенствовать навыки коммуникации на русском языке в широком образовательном и социокультурном контексте. Таким образом, один из сибирских регионов становится объектом комплексного и объективного изучения.

В планах проекта в составе холдинга «МКР-Медиа» – создание обучающих **видеофильмов из серии «Русский. Живые диалоги»**, иллюстрирующих типичные речевые ситуации. Видеокурс «Русский. Живые диалоги» (рабочее название) призван дать наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях современной России, т.к. построен на использовании типичных речевых ситуаций бытового общения, формирующих представление о живом русском языке и его носителях. Обучающий контент соседствует с игровым и развлекательным, что создаёт у зрителя ощущение присутствия в ситуации реального общения. Целевая аудитория – владеющие русским языком на уровне В1-В2 и стремящиеся к совершенствованию своих речевых компетенций.

Использование подобных видеоматериалов открывает ряд уникальных возможностей для овладения иноязычной культурой, в особенности в плане формирования социокультурной компетенции, расширения лингвострановедческого кругозора, при этом основной целью остается обучение языку и свободному общению. Видеокурс может быть востребован как в профессиональном сообществе, занимающемся популяризацией русского языка и обучением русскому как иностранному, так и среди заинтересованных в самообразовании представителей широкой общественности, о чём свидетельствуют полученные разработчиками отзывы специалистов в области кинопроизводства, а также отечественных и зарубежных преподавателей русского языка как иностранного.

Апробация пилотного выпуска видеокурса «Русский. Живые диалоги» была проведена в аудитории студентов, изучающих русский язык как иностранный (1 курс бакалавриата, интергруппа, студенты из Австрии, Вьетнама, Китая и Конго). Ими были высоко оценены доступность лексики и грамматики, развитие сюжета, графическое оформление подсказок, темп речи героев, актуальность речевой ситуации, качество изображения и звука. В своих откликах студенты подчеркнули полезность видеокурса и эффективность его использования на занятиях по русскому языку как иностранному.

Данный видеокурс способствует развитию мотивированной речевой деятельности зрителей/слушателей, т.к. представляет собой пример подлинной эмоционально окрашенной речи носителей языка, транслируемой с совершенной дикцией и в профессиональном актёрском исполнении. Фильм демонстрирует характерную мимику, передает психологическую динамику взаимоотношений героев, а реплики, подсказки и ремарки являются самостоятельным обучающим элементом, который может быть использован для анализа при повторных просмотрах, способствуя тем самым усвоению особенностей русского коммуникативного поведения и закреплению лексического и

грамматического материала. При создании видеокурса «Русский. Живые диалоги» было учтено, что комплексное использование каналов поступления информации (аудиального и визуального) положительно влияет на восприятие языкового материала, оказывает эмоциональное воздействие и способствует интенсификации учебного процесса.

Обучающий видеокурс «Русский. Живые диалоги» предполагает в качестве основной целевой аудитории иностранных граждан, владеющих русским языком на начальном и продвинутом уровне и стремящихся достичь более высокой степени его освоения для успешной коммуникации с носителями языка во время путешествий или занятий бизнесом, лучшего понимания особенностей русской речевой культуры в условиях повседневного общения, постижения ментального своеобразия россиян, знакомства с поведением русских в определённых жизненных ситуациях.

Сюжеты снабжены методическими материалами для последующей проверки понимания. Кроме того, материалы видеороликов содержат немало сопровождающихся пояснениями пословиц, поговорок, идиоматических выражений, характерных для русской разговорной речи, и, следовательно, будут представлять интерес не только для иностранных граждан, но и для русскоговорящих детей и взрослых.

Выбранный формат подачи учебного материала является занимательным, необременительным и удобным для восприятия. Подобные видеофильмы создают благоприятное впечатление о жителях России и обеспечивают условия для формирования толерантных межнациональных отношений. Важно, что видеокурс «Русский. Живые диалоги» не только позволяет активизировать лингвистические навыки зрительской аудитории, но и пробуждает интерес к России, ее речевым традициям, укладу, культурно-эстетическим ценностям, создавая тем самым положительный образ нашей страны.

То, что филологический проект существует уже более восьми лет и прирастает новыми направлениями, говорит о его востребованности и популярности. Сейчас с полной уверенностью можно говорить о том, что в ходе реализации международного информационно-просветительского проекта «Современный русский» сотрудникам удалось обратить внимание населения на современное состояние языковой культуры, оказать реальную поддержку всем нуждающимся в лингвистической помощи. Практические направления проекта, адресованные широким массам общественности, доступны всем возрастным и социальным категориям граждан, разнообразны по тематике и реализуются с использованием различных современных каналов коммуникации. Все это в комплексе способствует популяризации грамотности и культуры речи, содействует формированию бережного отношения к русскому языку, а также развитию интереса к изучению русского языка как иностранного.

Список литературы:

Скок Т.Н. Лингвистика для всех и каждого // Журн. «Русский мир.ru», № 11. М.: Издательство «Периодика», 2013. С. 11-15.

Скок Т.Н. Подсказано жизнью // Журн. «Русский мир.ru», № 3. М.: Издательство «Периодика», 2010. С. 12-15.

Скок Т.Н. Практическая филология на каждый день // Журн. «Русский язык за рубежом», № 3, 2012. М.: Изд-во Института русского языка им. А.С. Пушкина, 2012. С. 107-112.

Скок Т.Н. Современный русский // Альманах «Лаборатория рекламы, маркетинга и public relations», № 2 (63). М.: Издательство «РИП-холдинг», 2009. С. 73-78.

Скок Т.Н. Современный русский // Инновационная Россия. Сборник работ лауреатов и дипломантов Всероссийского конкурса интеллектуальных проектов «Держава-2009». М.: ФОРУМ, 2010. С. 174-187.

Скок Т.Н. Современный русский // Стратегия России. № 2 (74). М.: Издательство «Известия» Управления делами Президента Российской Федерации. 2015. С. 82-88.

Скок Т.Н. Чисто по-русски! // Пятьдесят лучших проектов Национальной премии в области развития общественных связей «Серебряный Лучник». М., 2011. С. 237-247.

Скорикова Т.П.

Романова Н.Н.

Орлов Е.А.

Московский государственный технический университет имени Н.Э.

Баумана

г. Москва (Россия)

Skorikova Tatiana

Romanova Nina

Orlov Evgeny

Bauman Moscow State Technical University

Moscow (Russia)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ РКИ

TUTORING TRANSLATORS IN PROFESSIONAL COMMUNICATION AS TOPICAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Вопросы обучения иностранных учащихся переводу в сфере профессиональной коммуникации рассматриваются в аспекте формирования переводческой компетенции. Приводятся трактовки содержания данной компетенции и её компонентного состава, предлагаемые различными научными источниками. Особым образом характеризуется такой её частный компонент, как специальная компетенция переводчика профильных (в нашем случае – инженерно-технических) текстов. Задачи развития у иностранных студентов названной компетенции проецируются на вузовский лингвообразовательный процесс, где реализующие его речеведческие дисциплины представляют функционирование современного русского языка как инструмента широких международных научных и деловых контактов. Утверждается необходимость учета данного фактора при получении выпускником неязыкового вуза дополнительной квалификации переводчика. Дается обоснование методической целесообразности введения спецкурса «Русский язык международного профессионального общения» в цикл дисциплин программы по профессиональному переводу. Описывается структура и содержание указанного спецкурса.

Questions of training of foreign students in the field of translation of professional communication are considered in the aspect of the formation of translation competence. We give interpretation of the content of this competence and its component composition proposed by various scientific sources. In a special way it is characterized by a particular component, as a special competence of specialized translation (in our case - engineering and technical) texts. Tasks for developing of the given the competence are projected on the high school studying process where is various linguistic disciplines represent the functioning of modern Russian language as a tool for broader international scientific and business contacts. It is argued the need to consider this factor in obtaining a graduate of language high school additional qualification of an interpreter. The substantiation of the methodological feasibility of the introduction of a special course "Russian language of international professional communication" in the cycle of disciplines for professional translation program is proposed. The structure and content of this special course are presented.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, переводческая компетенция, русский язык международного профессионального общения.

Key words: professional communication, translation competence, the Russian language of the international professional communication.

Подготовка к переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации в рамках дисциплин «Иностранные языки» и «Русский язык как иностранный» (РКИ) предусматривает выработку у учащихся соответствующей переводческой компетенции (ПК), т.е. совокупности знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, позволяющих переводчику успешно решать профессиональные задачи. В «Толковом переводоведческом словаре» ПК представлена как комплексная лингвокогнитивная категория, которая включает в себя целый ряд частных компетенций, выступающих ее содержательными компонентами и всесторонне обеспечивающих осуществление акта межъязыковой и межкультурной коммуникации: «особое "переводческое" владение двумя языками (как минимум рецептивное владение исходным языком и репродуктивное – языком перевода), при котором языки проецируются друг на друга; способность к "переводческой" интерпретации исходного текста; владение технологией перевода; знание норм данного стиля и жанра текста; знание переводческих норм, определяющих стратегии языка перевода; определенный минимум фоновых знаний, необходимых для адекватной интерпретации исходного текста, и в частности то, что называется "знанием предмета", для успешного перевода в рамках специализации переводчика» [Нелюбин, 2003, с. 150].

В научной и методической литературе до сих пор не существует единого мнения по поводу компонентного состава ПК. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет три вида компетенций: языковую, речевую и лингвострановедческую [Миньяр-Белоручев, 1996, с. 131]. В.Н. Комиссаров пишет о четырёх компетенциях: языковой, коммуникативной, текстообразующей, технической, указывая при этом на значимые для ПК личностные характеристики [Комиссаров, 2002, с. 326]. Ю. Хольц-Мянттяри акцентирует внимание на социокультурной и межкультурной компетенциях, творческих способностях как ведущих в переводческой деятельности [Хольц-Мянттяри, 2008, с. 102].

В стандартизированном проекте ЕМТ (European Master's in Translation) приоритетными определены шесть компетенций, составляющих метакомпетенцию переводчика: компетенция оказания переводческих услуг (знать, как вести переговоры с клиентами, получать доступ к информации, работать в команде, соблюдать инструкции, соглашения, профессиональную этику); лингвистическая компетенция (знать и уметь применять грамматические, лексические, идиоматические структуры исходного языка и языка перевода с учетом переводческих конвенций); межкультурная компетенция (знать и применять правила поведения и общения в определённом социуме; знать, как составить документ в соответствии со стандартами, принятыми в культуре языка перевода); информационная компетенция (уметь осуществлять поиск, запрос и оценку необходимой информации); техническая компетенция (знать и применять стратегии и приемы перевода,

использовать программы, облегчающие процесс перевода); специальная компетенция (иметь необходимые предметные знания в соответствующей сфере деятельности) [Менькина, 2011, с. 3-5].

Последнее представляет особый интерес в свете проблематики настоящей статьи. Рассматривая вопросы обучения иностранных студентов-нефилологов переводческой деятельности в рамках выбранного направления подготовки, в частности инженерно-технического, мы исходим из необходимости приобретения ими дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», что предполагает прежде всего формирование специальной компетенции в области перевода профильных текстов. В этом случае, как отмечает Н.Н. Гавриленко, ПК включает в себя знания, полученные студентом по основной специальности, которые «могут и должны быть использованы в процессе его подготовки к сложной деятельности переводчика научно-технических текстов» [Гавриленко, 2006, с. 83]. Такие интегративные знания способствуют междисциплинарной системности обучения, активизации познавательной деятельности, развитию у учащихся элементов творчества.

Согласно Е.В. Гаковой, компонентный состав ПК переводчика в сфере профессиональной коммуникации образуют следующие частные компетенции:

- языковая – знания, умения и навыки в области применения языковых средств, норм, правил родного и иностранного языков;
- коммуникативная – осознанный выбор реализации программ речевого поведения в зависимости от ситуации общения;
- социокультурная – знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;
- техническая – знания, умения и навыки в области использования стратегий перевода, переводческих приёмов и трансформаций;
- текстообразующая – умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения;
- информационно-технологическая – владение технологиями поиска информации в сети Интернет, электронных словарях и каталогах;
- экстралингвистическая – совокупность знаний о фактах объективной действительности, в том числе о природе коммуникации и речевого акта;
- интегративная – способность аккумулировать знания, умения и навыки, полученные по основной и смежным техническим специальностям, и применять их при переводе профессионально ориентированных текстов;

– личностная – комплекс личностных характеристик, обеспечивающих выполнение профессиональной деятельности: логическое мышление, перцепция и внимание, оперативное переключение с одного задания на другое и др. [Гакова, 2013].

Процеируя охарактеризованное содержание подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации на лингвообразовательный процесс в высшей школе, отметим, что получение выпускником неязыкового вуза указанной дополнительной квалификации реализуется либо параллельно с овладением иностранным языком в обязательном учебном курсе, либо как продолжение этого курса. Для иностранных учащихся получение данной квалификации осуществляется на завершающем этапе обучения русскому языку (т.е. на 4-5 курсе российского вуза) или в рамках дополнительного профессионального образования, рассчитанного на четыре или пять семестров обучения. Для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах России, перевод является эффективным средством дальнейшего развития коммуникативной компетенции, так как он обогащает новыми видами и приемами сложившиеся навыки и умения речевой деятельности, обеспечивая более полную и всестороннюю реализацию дидактических задач общего курса РКИ.

В соответствии с основными рекомендациями Программы [Программа подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, 1999] овладение специальностью переводчика в сфере профессиональной коммуникации представляет собой курс расширенного дополнительного образования, включающего в себя изучение ряда филологических дисциплин в рамках двух последовательных этапов.

Содержание обучения на первом («лингвистическом») этапе включает в себя изучение таких дисциплин, как «Введение в языкознание», «Грамматика», «Лексикология» и «Стилистика» изучаемого иностранного языка, «Стилистика родного языка и культура речи», «Практический курс иностранного языка» (в объеме часов, предусмотренных учебным планом).

Содержание второго этапа обучения составляют программы по теории и практике переводческой деятельности в профессиональной сфере общения. На этом же этапе студентам предлагаются курсы по выбору: например, «Деловое общение», «Устный перевод с иностранного языка на родной язык», «Письменный перевод с родного языка на иностранный язык» и др.

В сложившейся практике обучения переводчиков – студентов неязыковых вузов, с нашей точки зрения, явно недостаточное внимание уделяется профессиональному аспекту использования русского языка как языка широких международных научных, деловых и торговых контактов. Включение в программу подготовки переводчиков специального курса

«Русский язык международного профессионального общения» нам видится крайне целесообразным и своевременным по следующим причинам:

1. Изменение социально-исторической и технико-экономической обстановки в мире привело к тому, что русский язык, став «языком маркетинга», начал активно применяться в сфере бизнеса; в международных деловых контактах он все чаще выступает одним из факторов, обеспечивающих успешные переговоры представителей иностранных фирм с их российскими партнерами.

2. Возрастание информационной ценности русского языка заставляет специалистов во всем мире прибегать к нему для достижения конкретных профессиональных целей, например, для знакомства с передовыми технологиями в области космоса, самолетостроения, в отдельных областях техники, медицины, искусства, спорта и т.п.

3. Международный статус русского языка в плане развития единого экономического и научного пространства подкрепляется также тем обстоятельством, что с конца 70-х – начала 80-х годов русский язык включен в число языков, обслуживающих деятельность почти трети международных неправительственных организаций. На русском языке – одном из рабочих и официальных языков ООН – издаются практически все официальные документы, пресс-бюллетени, специальные журналы ООН, ЮНЕСКО и др. [Бердичевский, 2000].

В связи с расширением профессионального использования русского языка в сфере науки, техники, технологий и рассмотрением русского языка как важнейшего элемента общей и профессиональной культуры специалиста [Русский язык и культура профессионального общения нефилологов..., 2008] дисциплина «Русский язык и культура речи» была включена в Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения (ГОС ВПО-02) в качестве обязательной, а в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколений 3 и 3⁺ (ФГОС ВПО-03 / 3⁺) – в качестве рекомендуемой дисциплины по выбору, наряду с которой предлагаются родственные речеведческие дисциплины «Русский язык делового общения», «Культура речи и деловое общение», «Риторика» и т.п.

Таким образом, достижение установленного ФГОС уровня владения русским языком и культурой речи является одной из ключевых задач, выдвинутых на повестку дня возросшими требованиями к профессиональной подготовке современного специалиста [Романова, Скоринова, 2015; Скоринова, 2015]. В настоящее время общепризнано, что выпускник неязыкового вуза должен не только обладать высоким уровнем предметной подготовки по специальности, но и владеть знаниями и умениями в области межкультурной, социальной и профессионально-деловой коммуникации.

Повышенная речевая ответственность многих профессий в сфере производства, бизнеса, науки и техники (таковы, например, профессии руководителя, менеджера, дилера и др.) требует от современного специалиста владеть умением организовывать взаимодействие с людьми в коллективе, общаться с ними по широкому кругу производственно-деловых проблем, выступать на деловых встречах и совещаниях. Закономерно поэтому, что для специалиста любого профиля профессиональное общение является неотъемлемым элементом его коммуникативной деятельности на русском или иностранном языках.

Совокупностью приведенных выше критериев предметно-коммуникативной компетенции современного специалиста определяется методическая целесообразность введения спецкурса «Русский язык международного профессионального общения» в цикл дисциплин программы по профессиональному переводу.

Конкретизируя сказанное, рассмотрим специфику, структуру и возможное содержательное наполнение указанного спецкурса, материалы которого были апробированы в рамках дополнительного профессионального обучения по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в МЭСИ, в МГУПС, а также на курсах русского языка РЦНК в Братиславе.

Специфика данного спецкурса, с нашей точки зрения, состоит в том, что он может являться общим курсом профессиональной подготовки по русскому языку, как для российских студентов неязыкового вуза – будущих переводчиков, так и для иностранных учащихся, овладевающих второй специальностью переводчика. Этим фактором обусловлена тематика спецкурса, освещающая актуальные аспекты профессионально-языковой деятельности специалиста. В нем, например, раскрываются такие темы, как «Международный статус русского языка и его место среди других языков мира», «Русский язык и межкультурная коммуникация: современные языковые процессы», «Устная и письменная разновидности русского литературного языка», «Русский язык среди основных мировых языков профессионального общения в области науки, техники, технологий», «Модель профессионального общения и содержание понятия "Язык для специальных целей"», «Особенности ведения переговоров и научно-технических контактов на русском языке» и ряд других.

По форме обучения спецкурс представляет собой изложение лекционного материала по теории и практике межкультурной и профессиональной коммуникации, органично увязанного с двумя видами языковых практикумов: 1) ориентированным на сопоставление фактов русского и иностранного языков и 2) ориентированным на овладение навыками межкультурной и профессионально-деловой коммуникации на русском языке.

Первый вид практикума («сопоставительно-языковой») предполагает расширение и систематизацию знаний по русскому языку и стилистике, полученных на базовом этапе обучения, методом сознательного сопоставления систем обоих языков (изучаемого и родного, языка-посредника), т.е. развитие навыков целостного осмысления языкового материала, анализа и оценки его с переводческих позиций, сознательного отбора языковых средств с учетом лексико-стилистических особенностей текстов изучаемых функциональных стилей (научного, официально-делового, публицистического) и жанров на языке оригинала и перевода.

Второй вид практикума («профессионально-ориентированный») учитывает коммуникативные потребности учащихся в их будущей переводческой деятельности, предусматривая следующие сферы общения и применения русского языка в профессиональных целях: а) учебно-научную (аннотирование и реферирование учебной и специальной научной литературы, владение нормами построения и языкового оформления научных текстов разных жанров); б) собственно-научную (участие в научных конференциях и семинарах, развитие международных научных контактов; умение подготовить и провести публичное выступление, научную беседу, дискуссию); в) профессионально-деловую (владение навыками оформления и редактирования делового и научного документа; составление основных жанров текста деловой корреспонденции; умение провести деловую беседу, совещание, переговоры).

Поскольку для переводчиков свободное владение всем арсеналом средств родного (в том числе русского как иностранного) языка является важнейшим условием сформированной переводческой компетенции, в спецкурсе «Русский язык международного профессионального общения» акцентируется риторический аспект устной и письменной форм профессиональной коммуникации, предполагающий овладение техникой построения и публичного исполнения научного, делового и публицистического текста соответствующего жанра.

Новизна, лингвистическая ценность и практическая значимость рассматриваемого спецкурса в системе подготовки будущих переводчиков – выпускников неязыковых вузов – состоит также в адекватном целям обучения отборе текстового материала, который должен представлять собой образцы определенных функциональных стилей и жанров, типичных для коммуникации в сфере профессиональной деятельности конкретного профиля, содержать характерные компоненты логико-смысловой и композиционной структуры текста, а также отличаться определенным способом изложения.

Рассмотренные принципы построения спецкурса «Русский язык международного профессионального общения» могут служить основой для создания «Справочника-

практикума профессионального общения на русском языке», адресованного российским и иностранным студентам неязыковых вузов, а также будущим специалистам-переводчикам в сфере профессиональной коммуникации.

Список литературы:

Бердичевский А.Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова. 2000. №1. С. 29-37.

Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гавриленко Н.Н. М., 2006. 578 с.

Гакова Е.В. Формирование профессиональной компетенции будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов // Сб. науч. тр. 8-й Международной научно-методической конференции «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы». М.: РУДН, 2013.

Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 326 с.

Менькина С.М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования // Среднее профессиональное образование. 2011. № 12. С. 3-5.

Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

Программа подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей) / проф. Е.В. Мусницкая, проф. М.М. Васильева, доц. Н.Н. Гавриленко и др. М.: МГЛУ, 1999. 26 с.

Романова Н.Н., Скорикова Т.П. Русский язык делового общения: учеб. пособие. М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. 148 с.

Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: Методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-языковой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / С.Н. Белухина, О.А. Жилина, О.В. Константинова, И.В. Михалкина, Н.Н. Романова, Т.П. Скорикова. М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. 312 с.

Скорикова Т.П. Практикум по культуре речевого общения на русском языке. М.: МЭСИ, 2015. 391 с.

Хольц-Мянттяри Ю. Многогранное переводоведение. Ed. by Jouko Lindstedt et al. Helsinki, 2008. 448 с.

Тарева Е.Г.
Московский городской педагогический университет
г. Москва (Россия)

Tareva Elena
Moscow city Pedagogical University
Moscow (Russia)

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ КАК ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЫ»

TEACHING CROSS-CULTURAL DIALOGUE AS A “SOFT POWER” TOOL

В статье речь идёт о межкультурном подходе к подготовке выпускников вузов к участию в диалоге на уровне взаимодействия представителей разных лингвосоциумов. Современный характер международного сотрудничества и межкультурной коммуникации осложняется политическими, общественными, культурными процессами, вызванными глобализацией, противопоставлением цивилизационных ценностей. Общество оказалось перед вызовами, связанными с подготовкой подрастающего поколения к непредвиденным, часто конфликтогенным, осложнённым условиям международного сотрудничества и коммуникации. В статье ставится вопрос о применении межкультурного подхода как механизма мягкой силы в образовательных условиях вуза.

The article deals with the intercultural approach to teaching University undergraduates to take part in the dialogue at the level of interaction between members of different lingual societies. The modern character of international cooperation and cross-cultural communication is complicated by political, social, cultural processes caused by globalization, by the opposition of civilizational values, social structure of states, differences in the perception of the world order. The state and society are facing new challenges associated with the preparation of the younger generation to unexpected, often conflict-prone, complicated conditions of international cooperation and communication. The article raises the question of the application of the intercultural approach as a soft power mechanism in the educational environment of the university.

Ключевые слова: мягкая сила, инструменты мягкой силы, образование в вузе, культуросообразные подходы, межкультурный подход.

Key words: soft power, soft power tool, University education, cultural approaches, intercultural approach.

В условиях усиления тенденций многополярности мира, ужесточения межнациональных конфликтов и непримиримости разногласий между странами переосмыслению подлежат научные направления, которые весьма интенсивно исследовались некоторое время назад, более того, которые были возведены в ранг 'непогрешимых', и будущее которых считалось безоблачным. К одному из таких направлений можно смело отнести идеологию межкультурности, часто используемую как в отечественных, так и зарубежных практиках научной и социально-политической деятельности. В основе этой идеологии находится правило – человек должен быть готов к участию в диалоге культур – к общению с представителем иного социума, обладающего

национально маркированной ментальностью, своим образом картины мира; при этом оба участника не лишаются национальной идентичности и осознают друг друга как носителей разнокультурных представлений.

Казалось бы, непогрешимая идеологическая концепция в настоящий момент даёт сбой, которые весьма ощутимы на уровне разнообразных проявлений жизни в многополярном мире. Стали очевидными когда-то завуалированные (неочевидные, неявные) стремления одних национальных ценностей лидировать, доминировать над другими. Отсюда стремление к культурной экспансии и даже к культурному империализму (cultural imperialism) (E.W. Said). Наиболее ярко данные процессы проявляют себя в сфере образования, которое не случайно квалифицируется как одна из наиболее действенных приложения «мягкой силы».

Мягкая сила (soft power) – феномен последнего десятилетия, его возникновение как антитезы «жёсткой силы» («hard power») в научном тезаурусе и востребованность в широком спектре научного знания обусловлены осложнением ситуации в геополитическом, геоэкономическом аспектах мироустройства, кризисными явлениями глобализирующегося, отсюда, полиэтничного, поликультурного, поликонфессионального жизненного бытия человечества. Потенциальная, а в последнее время вполне реальная конфликтогенность сосуществования различных сообществ, требует принятия решений в области обновления способов, инструментов обеспечения миропорядка, повышения безопасности среды обитания человеческих сообществ. На помощь приходит арсенал средств мягкой силы, реализующийся с помощью культуры, дипломатии, науки, образования.

Канонически мягкая сила определяется, как способность государств привлекать других на свою сторону, добиваясь поддержки собственной повестки дня в международных отношениях путем демонстрации своих культурно-нравственных ценностей привлекательности политического курса и эффективности политических институтов [Най, 2006]. Знаменательно, что механизм действия мягкой силы напрямую связывается с культурой как феноменом, определяющим жизненное существование человечества: мягкая сила ассоциируется с культурой безопасности, стратегической культурой, общей политической культурой. Столь же тесны связи мягкой силы и аксиологических доминант: именно благодаря её применению происходит формирование определённых ценностей, причём как у той системы, которая эту силу применяет, так и у той, которая испытывает на себе соответствующее воздействие. Как пишет И.В. Радиков: «Важная характеристика государства, обладающего «мягкой силой», – это создание, культивирование определённых ценностей, установок, собственной политической и экономической модели и популяризация их внутри, а также за пределами государственных границ» [Радиков, 2012,

с. 19]. При этом проводником ценностей, формируемых при помощи мягкой силы, может выступить каждый гражданин. Именно поэтому важно воспитывать (причём целенаправленно) человека с гуманистическими личностными ориентациями, способного обеспечить свою собственную безопасность и безопасность общества, членом которого он является.

Инструментом мягкой силы, ответственным за формирование такого человека, является *система образования*. Соответствующий её потенциал изучается давно и весьма успешно (Д.Н. Андросова, Н.Н. Большова, В.А. Масич, А.В. Торкунов и др.). На сегодня очевидно, что «только развитая система образования, отвечающая требованиям, предъявляемым инновационной высокотехнологичной экономикой и интегрированная в международное образовательное и научное пространство, способна стать одним из важнейших конкурентных преимуществ современной России в “мировой борьбе за умы”» [Торкунов, 2012, с. 86].

Многие государства делают ставку на систему образования, видя в ней модель, привлекательную для потенциальных потребителей, модель, транслирующую образ жизни, ценности, установки, присущие определенному обществу. В этом случае ставится вопрос об «экспорте» образования – распространении идей и идеологии, присущих определенному социуму / государству, посредством образовательных процессов и явлений, в образовательном континууме, в ходе обучения предмету, освоения специальности, в контексте определенного направления подготовки. Примером такой образовательной экспансии может служить распространение доминирующего иностранного языка (сегодня, как общепризнанно, английского), который транслирует (порой насаждает) культурные ценности, и сам, по сути, стремится стать такой ценностью.

Тем самым, университет сегодня по праву может считаться не только системой, нацеленной на подготовку молодого поколения к жизни в профессиональном социуме, но и площадкой для применения мягкой силы. В этом особая миссия высшей школы – служить идеологическим камертоном, воздействовать на умы, помогать укреплению и/или созданию ценностной палитры, способствующей обеспечению безопасности жизни государства и общества, а также человека в системе окружающих его факторов нестабильности и неопределенности.

Осознавая это, принципиально важно учитывать возможные риски применения образовательной системы в качестве механизма мягкой силы. Весьма вероятны негативные эффекты, проявляющиеся в виде обострения борьбы за право определять нормативную составляющую мирового порядка в структуре образовательных стандартов и программ. Возникает среда для непродуктивной и чреватой негативными последствиями конкуренции

ценностей в ходе преподавания предметного содержания. Может возникнуть (да и, пожалуй, уже возникла) ситуация, в которой ведётся борьба за «умы», сражение за человека.

В таких условиях весьма важно с осторожностью использовать подходы и стратегии, которые потенциально могут вызвать негативные эффекты от применения образования в качестве инструмента мягкой силы. В этой связи уместно остановиться на том, каким образом с течением времени развивается идея обучения иностранному языку в его (языка) взаимодействии с транслируемой им культурой, дабы оценить потенциал культуросообразных образовательных моделей, лежащих в основе технологий мягкой силы.

В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления обучающегося с культурой страны изучаемого языка, её историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным в методике преподавания. Достаточно долгое время, вплоть до сегодняшнего дня полагалось, что на занятиях должна транслироваться культура страны изучаемого языка. Тому способствуют и лингвокультурологический, и лингвострановедческий, и социокультурный подходы, в рамках которых родная культура служит *средством* постижения *иной* картины мира, средством, обеспечивающим снятие трудностей, выявление зон культурной интерференции, определение культурных лакун и пр. Студенты осваивают безэквивалентную лексику, фоновые знания и через них знакомятся с национальными обычаями, традициями, реалиями страны изучаемого языка.

В ходе данного процесса как будто бы полагается, что свою родную культуру студенты знают досконально и не испытывают потребности в расширении соответствующей картины мира. Налицо центрация обучающих усилий исключительно на культуре иной страны, что порой приводит к присвоению студентами (чаще произвольному) идеи уникальности осваиваемой культуры, её исключительности и даже превосходстве по сравнению с культурой родной страны. Возникают условия для утверждения этноцентризма, способного привести к замещению в аксиосфере обучающегося родных ценностей иными установками, к интериоризации иного образа жизни, других ценностей. В этих условиях образование ведёт к приглушению, а порой и к замене исконной (родной) культурной идентичности студента. Безусловно, такое влияние на личность, её гражданскую позицию деструктивно. Именно таким образом способна себя проявить мягкая сила в её разрушительном для личности воздействии, и именно этого следует опасаться при обеспечении воспитательного эффекта системы иноязычного образования.

Между тем, идея взаимосвязи языка и культуры, столь привлекательная в системе иноязычного образования, может послужить истинным, а не мнимым инструментом воздействия на «умы» с целью формирования гражданской позиции и одновременно готовности к жизни в поликультурном и многоязычном пространстве. Речь идет об учебной ситуации, в которой обеспечивается подлинное равноправие культурных данностей, взаимно пересекающихся, диалогически взаимодействующих, дополняющих друг друга, но при этом не выпячивающих достоинства одной в ущерб другой.

Такая ситуация может быть создана при условии применения *межкультурного подхода* к обучению иностранному языку. Данный подход во многом переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представления о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой. Происходит изменение привычного образа объекта овладения, выраженного бинарными формулами «язык ↔ страна», «язык ↔ культура», «иностраннный язык ↔ родной язык», «родная культура ↔ иная культура». Такой примитивизм отношений усложняется, образуя множественные образовательные орбиты, которые пересекаясь и взаимодействуя, вовлекают все эти явления в единое пространство. В результате происходит отказ от традиционной необратимой последовательности линейной формулы «знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру → сопоставление фактов двух культур → усвоение факта иного лингвосоциума». Реализуется движение обучающегося скорее по расширяющейся спирали, обеспечивающей цикличность следующих процессов: (1) *знакомство с фактом иной культуры*, → (2) *перенос его в родную культуру и осознание особенностей последней* → (3) *переоценка (постижение, осознание) факта родной культуры* → (4) *возврат с позиций (3) к факту иной культуры и его переосмысление на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре* → (5) *переосмысление на базе (4) факта родной культуры, но уже с позиций не своего Я, а представителя иного лингвосоциума* → (6) *признание фактов двух культур как полноценных равноправных, несовпадающих и отражающих различные картины мира представителей различных лингвосоциумов*. По направленности образовательных действий, их специфике в сопоставлении с другими культуросообразными подходами межкультурный подход по праву считается лингводидактической инновацией (об этом подробно см. [Тарева, 2013]).

В этой сложной когнитивной деятельности обучающийся меняет привычный для него образ восприятия окружающей действительности, но не в пользу какой-то одной культурной данности – родной или иной, а в пользу признания многополярности окружающего пространства. Важно избегать негативных оценочных умозаключений, способных привести к конфронтации представлений, к конфликту ценностей, к ещё

большему дистанцированию объективно существующих противоположностей: «Я – не Я», «свое – чужое», «мы – они». Данные противоположности оказываются во взаимном пересечении, при котором изучаемый объект (факт культуры, вербализованный иностранным языком, а значит материализованный, пусть умозрительно, в сознании обучающегося) не единожды пропускается студентом сквозь призму своего опыта, и этот опыт оказывается измеренным с различных фокусов, а именно: *как мы видим их? как они видят нас? как мы видим себя? как они видят себя? могу ли я показать свой мир так, чтобы он был понятен моему иностранному собеседнику? способен ли я посмотреть на свою культуру глазами иностранца?* и пр. Такая деятельность, весьма насыщенная по комплексу операций, способна сформировать тот образ своего мира и чужой / иной реальности в их диалогической взаимосвязи, который так востребован в современном мире, полном ксенофобии и националистических проявлений. (Подробнее о межкультурном иноязычном образовании см. [Межкультурное иноязычное образование..., 2014].)

Сообразно сказанному меняется цель обучения, эксплицируемая в компетентностном формате: дидактические стратегии оказываются направлены на формирование *межкультурной коммуникативной компетенции* – способности и готовности осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума. Данная компетенция свидетельствует о том, что человек, ею обладающий, готов к жизни в сложном мире неоднозначных отношений, мире, полном непредсказуемости и неопределённости. Именно сказанным объясняется тот факт, что в Федеральных государственных образовательных стандартах Российской Федерации способность к общению на межкультурном уровне представлена как общекультурная (универсальная) компетенция, обязательная для освоения студентами в ходе всех без исключения направлений подготовки в высшей школе.

Стоит отдельно остановиться на *образовательных технологиях*, которые способны воплотить в жизнь межкультурные образовательные стратегии. К ним по праву следует отнести *технология межкультурного комментирования*, которая складывается из пошаговых операций: А – А

- выявление сходства и / или различий между родной и изучаемой культурами,
- сопоставление различий и их интерпретация,
- вербализация сделанных умозаключений в виде комментария, в котором отражается индивидуальный опыт субъекта, связанный с мировосприятием, проявляется индивидуальная картина мира.

Этот комментарий может быть полезен самому студенту в целях постижения осваиваемой профессиональной области.

Не меньшим позитивным потенциалом обладает так называемое *ономаσιологическое сопоставление* культурно маркированных языковых явлений (например, фразеологических единиц) как прием, обеспечивающий особый вектор сопоставительных действий: движение не от форм (языковых знаков изучаемого и родного языков) к выражаемым этими знаками смыслам / концептам, а от концептов к формам. В этом случае обучающийся осуществляет следующие действия:

- измеряет универсальную для обеих культур ценность / анализирует различающиеся аксиосмыслы,
- наблюдает за тем, как, по каким законам эти смыслы «прорастают» (материализуются, опредмечиваются) в двух языках,
- производит сопоставление языковых форм.

При этом студент постоянно пребывает в состоянии поиска, он делает открытия, и именно эта деятельность способна внедрить диалог культур в его личностное пространство.

Можно привести и другие примеры продуктивных технологий, способствующих реализации диалога культур, обеспечивающих вместе с тем диалогичность сознания и мировосприятия. Имеются исследования, связанные с описанием основных очертаний учебника, формирующего межкультурную компетенцию обучающихся. В таком учебнике, как указывает А.Л. Бердичевский, «необходимо создание такой модели культуры страны, которая выступала бы в качестве аналога действительности, дающего возможность понять менталитет народа другой страны и быть, таким образом, репрезентантом данной конкретной культуры» [Бердичевский, 2012, с. 22]. Воплощением такой системы может стать учебник, построенный на сценарном принципе организации [Тарев, 2010].

Смысл межкультурно-заострѐнных технологий заключается в том, чтобы акцентировать сосуществование в одном образовательном контексте *двух когнитивных картин*, выраженных в *двуязычных* (на родном и иностранном языках) *бикультурных по содержанию текстах*. Именно в подобных условиях межкультурный подход способен действовать в строгом соответствии с истинным смыслом механизма мягкой силы, формируя, позитивный образ обеих культур, создавая условия для их диалога на равностатусных позициях. Именно в этой ситуации можно вести речь о формировании подлинной толерантности как качества личности, у которой не утеряна собственная национальная идентичность, но при этом имеется способность к взаимодействию с представителями различных культур и цивилизаций.

Список литературы:

- Бердичевский А.Л.* К теории современного учебника РКИ / А.Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234). С. 20-26.
- Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / Отв. ред. Е.Г. Тарева. М.: Логос, 2014. 232 с.
- Най Дж.* Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике / Дж. Най. М.: Тренд, 2006. 397 с.
- Радиков И.В.* «Мягкая сила» как современный атрибут великой державы / И.С. Радиков // Мировая экономика и международные отношения. 2012. № 2. С. 18-26.
- Тарев Б.В.* Учебник по деловому английскому языку как средство формирования межкультурной профессиональной компетенции / Б.В. Тарев // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 244-250.
- Тарева Е.Г.* Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е.Г. Тарева // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. межд. науч.-практич. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 62-69.
- Торкунов А.В.* Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России / А.В. Торкунов // Вестник МГИМО Университета. 2012. № 4 (25). С. 85-93.

Ушаков С.Г.
МГУ им. М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Ushakov Sergey
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

SUSTAINABLE DEVELOPMENT: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

SUSTAINABLE DEVELOPMENT: TRANSLATION ISSUES

В статье рассматривается концепция sustainable development и её выражение в английском и русском языках, отмечается алогичность и ошибочность выбранного в качестве эквивалента на русском языке словосочетания «устойчивое развитие». Данный термин был впервые употреблён на русском языке ещё в начале XX века, но широкое распространение получил в последние 30 лет. Однако носители русского языка, не знакомые с концепцией устойчивого развития, не понимают данного выражения. Наименование частных проявлений концепции устойчивого развития – устойчивый транспорт, устойчивый туризм, устойчивое земледелие - в русском языке оказывается ещё менее понятным и очень часто бессмысленным для носителя русского языка. Английский же термин большинству носителей английского языка понятен и воспринимается естественно.

The present article covers the concept of sustainable development and its expression in English and Russian pointing that the Russian equivalent is illogic and not very convenient to use causing sometimes misunderstanding. In Russian, the term was first used early in the 20th century and became widely used some 30 years ago. However, Russian native speakers who are not aware of what sustainable development concept means do not perceive it properly. The officially acknowledged by the UN structures Russian equivalents of such terms as ‘sustainable transport’, ‘sustainable tourism’ or ‘sustainable farming’ are even less understandable and are often considered nonsense or sound unnatural.

Ключевые слова: перевод, устойчивость, устойчивое развитие, ООН, русский язык, развитие, норма, узус.

Key words: translation, sustainability, sustainable development, United Nations Organization, Russian language, development, linguistic norm, usage.

Sustainable development: проблемы перевода

В современном мире человек часто слышит о необходимости стремиться к так называемому устойчивому развитию (англ.: *sustainable development*), данное словосочетание всё чаще и чаще употребляется чиновниками разных стран, прежде всего, развитых. Принцип устойчивости находится и в центре внимания учёных-экологов, экономистов, социологов, философов. Об устойчивом развитии ежедневно говорят на телевидении и по радио, в газетах и в сети Интернет. Однако российская аудитория не вполне понимает, что означает термин «устойчивое развитие», и причина неверного понимания – неудачно подобранное прилагательное. В данной статье предлагается рассмотреть появление данного термина на русском языке, его смыслонаполнение и

производные, а также проблемы восприятия его носителями русского языка. Именно в русском языке ложное восприятие термина оказывается значительно более вероятным, чем в английском. Задача данной статьи – разобраться в причинах этого явления.

Прежде всего, обратимся к англоязычному выражению «sustainable development», являющемся эквивалентом русскому словосочетанию «устойчивое развитие». Данное выражение является термином, поскольку отвечает критериям термина. Согласно словарю С.И. Ожегова, термин – это «слово или словосочетание - название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства⁶⁰». В словаре Д.Н. Ушакова среди прочих значений и употреблений слова «термин» приводится следующее определение: «слово, являющееся названием строго определенного понятия. Точный, неточный термин. Удачный, неудачный термин. Новый термин. Философские термины. Технические термины. Специальные термины (обозначающие специальные понятия отдельных отраслей науки, искусства, техники, производств и т.д.)⁶¹». Термин *sustainable development* обладает такими свойствами, как содержательная точность, независимость от контекста и однозначность. Наконец, словосочетание имеет номинативный характер⁶². Отнесение *sustainable development* к терминами позволяет понять особенности употребления и восприятия.

Теперь обратимся к истории возникновения термина «sustainable development». На самом деле идеи концепции *sustainable development* – а именно идеи сохранения экологического равновесия, развития экономики с минимизацией экологической нагрузки – появились в Европе ещё в XVII – XVIII веках, когда Джон Ивлин, один из основателей Лондонского королевского общества, в своём труде «Сильва или Рассуждение о лесных деревьях» высказал мысль о том, что «посадка деревьев должна стать национальным долгом каждого землевладельца с целью остановить деструктивную эксплуатацию природных ресурсов⁶³». К тому времени вырубка деревьев в Европе приобрела небывалый масштаб. Особо популярными идеи экологов стали ближе к XX веку, когда мировые

⁶⁰ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с. — ISBN 5-89285-003-X.

⁶¹ Винокур Г. О., проф. Ларин Б. А., Ожегов С. И., Томашевский Б. В., проф. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ (т. 1); Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2-4), 1935—1940.

⁶² Ахманова О. С. Терминология лингвистическая // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

⁶³ John Evelyn, *Sylva, Or A Discourse of Forest Trees*, 2 vols., Fourth Edition (1706), reprinted London: Doubleday & Co., 1908, V1 pp. 452, V2 pp. 287. This 1908 edition was republished in facsimile by Kessinger Publishing (30 Nov 2007), ISBN 978-0-548-78350-4.

объёмы промышленного производства и потребление начали расти экспоненциально. Однако увлекаться исключительно идеями экологов спасти мир от катастрофы было невозможно, так как невозможно было остановить мировой спрос на товары и услуги, как и стремление обеспечивать постоянный экономический рост. Наконец, в 1987 году в докладе Всемирной комиссии ООН по окружающей среде и развитию (WCED), известной также как Комиссия Брундтланн по имени её руководителя был впервые сформулировано понятие sustainable development и его цели:

Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It contains within it two key concepts:

- The concept of 'needs', in particular, the essential needs of the world's poor, to which overriding priority should be given; and
- the idea of limitations imposed by the state of technology and social organization on the environment's ability to meet present and future needs.

На русский язык определение имеет следующий вид (мы намерено опускаем перевод самого словосочетания, поскольку эквивалент на русском языке будет рассмотрен ниже):

Sustainable development – это развитие, которое удовлетворяет потребности современного поколения людей, не подвергая опасности возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности. Подобное развитие содержит в себе два ключевых понятия:

- понятие потребностей, в особенности, потребностей бедного населения мира, удовлетворение которых должно стать основным приоритетом, и
- понятие ограничений, которые определяются уровнем технологий и социальной организации. Эти ограничения вводятся в целях того, чтобы окружающая среда была способна соответствовать потребностям настоящего времени и в будущем.

Ограничения поначалу касались нерационального потребления природных ресурсов, однако постепенно учёные пришли к концепции sustainable development, включающей в себя три составляющие: экономическую, социальную и экологическую. Экономический компонент подразумевает обеспечение непрерывного экономического роста при минимальных ресурсозатратах, широкое применение переработанных материалов и энергоэффективных технологий в производстве, поощрение производства продукции многоразового использования. Социальная составляющая ставит своей целью гармоничное развитие общества, стабильность социальных и культурных систем, а также справедливое распределение благ, сохранение культурного опыта многообразия в масштабах всего мира, в особенности культур, не являющихся доминирующими. При этом важно соблюдать

справедливость отношений между поколениями, не нанося ущерба для поколений будущих. Наконец, экологический аспект подразумевает развитие экономики и общества с минимальным вредом для окружающей человека среды. Именно баланс между всеми тремя аспектами и является необходимым условием такого развития, которое называется термином «sustainable development». Таким образом, под определение не попадает такой тип развития, когда всё внимание уделяется исключительно экономическому росту, развитию общества или только экологии в отдельности. Более того, в данной концепции помимо трёх упомянутых выше аспектов, следует обратить внимание на их характеристики: непрерывный, стабильный, гармоничный. Эти характеристики оказываются важными в свете нашего исследования термина sustainable development и его официального эквивалента на русском языке.

Обратимся теперь к лексикографическим источникам, которые помогут понять адекватность выбранного термина. Слово development вопросов в данном случае не вызывает, хотя по поводу того, что считать развитием, существует масса точек зрения в различных кругах, от экономистов до философов. Объектом нашего внимания выступает прилагательное sustainable, так как именно оно описывает характер развития.

Словарь Merriam-Webster⁶⁴ даёт следующее толкование слова:

1) able to be used without being completely used up or destroyed (такой, который в процессе эксплуатации ни изнашивается полностью или не разрушается (перевод здесь и далее мой – С.У.);

2) involving methods that do not completely use up or destroy natural resources (включающий в себя методы, которые не позволяют истощать или разрушать природные ресурсы);

3) able to last or continue for a long time (долговременный, продолжающийся долгое время);

4) capable of being sustained (способный длиться, поддерживаться, быть непрерывным);

5) **a** : of, relating to, or being a method of harvesting or using a resource so that the resource is not depleted or permanently damaged <sustainable techniques> <sustainable agriculture> (относящийся к методам или являющийся методом сбора урожая или использования ресурсов, при котором эти ресурсы не истощаются им не наносится постоянный ущерб. *Устойчивые методы, устойчивое сельское хозяйство*);

b : of or relating to a lifestyle involving the use of sustainable methods <sustainable

⁶⁴ <http://www.merriam-webster.com/dictionary/sustainable>

society> (относящийся к образу жизни, при котором используются устойчивые методы. Устойчивое общество).

В данном случае нас интересуют значения 2) и 5), так как именно они связаны с концепцией sustainable development.

Для большей объективности рассмотрим определения, которые даёт словарь Longman Dictionary of Contemporary English⁶⁵. Словарь даёт лишь два значения слова «sustainable»:

1) able to continue without causing damage to the environment (способный длиться, продолжаться, не нанося ущерб окружающей среде);

2) able to continue for a long time (имеющий продолжительность, длящийся).

Подчеркнём, что экологический аспект находит своё отражение, более того, согласно словарю, это первое значение слова sustainable.

Мы провели исследование на тему восприятия терминов «sustainable development», «sustainability» носителями английского языка. Исследование проводилось в сети Интернет в социальных сетях и на тематических площадках для обсуждения. Участникам было предложено выразить своё понимание данных терминов и ассоциации, которые возникают у них, когда они слышат эти словосочетания, а также выражения, являющиеся частными случаями концепции, например, «sustainable transport», «sustainable tourism» и др.

В результате было установлено, что в большинстве случаев люди знают, о чём идет речь. То есть значения слова «sustainable», отмеченные нами выше, не вызывают у говорящих на английском языке вопросов или недоумения. Можно заключить, что данные значения в языке давно устоялись и не вызывают отторжения. Также можно сделать предположение о том, что идеи sustainable development активно культивируются в западном обществе. При этом некоторые участники опроса дали комментарии, которые из статистики выбились. Нам показался интересным пространной комментарий одного жителя США, который мы посчитали своим долгом процитировать здесь.

«Sometimes the word makes sense as currently being used, other times not. "Sustainable energy" makes sense since as long as the earth lasts, there will be sunshine for solar power, wind for wind power, flowing water for hydro and so on whereas fossil fuels, the alternative against which "sustainable" is normally juxtaposed, will run out.

Sustainable food production makes sense if it is used in terms of agriculture that does not degrade the land making crop yields decline eventually to the point that trying to grow crops without addition of water or external nutrients (and sometimes even with those) becomes

⁶⁵ <http://www.ldoceonline.com/dictionary/sustainable>

impossible. An example of NON-sustainable agriculture is in California's Central Valley where artificial irrigation using water with dissolved minerals is leading to the soil becoming increasingly salty and useless.

"Sustainable" development should mean development that can continue endlessly but that's not a very obvious or clear concept. Places undergoing development fill up. So exactly what is meant needs explanation and so I don't consider it a good use of the term. It's more a slogan. Same with "sustainable tourism". It isn't obvious to me what sort of tourism is NOT sustainable--perhaps a situation like American national parks where people go seeking raw nature and the vast numbers of people doing that is making the parks as crowded as cities. But I'm not sure if that's what it means so the term needs explanation».

Позволим себе перевести данный комментарий, так как в нём выражается конфликт значений слова sustainable. Условимся переводить его на русский язык официально принятым эквивалентом «устойчивый».

«Иногда это слово воспринимается, как и должно, иногда нет. Выражение «устойчивая энергетика» имеет смысл, потому что пока существует Земля, будет существовать солнечный свет для солнечной энергии, ветер для энергии ветра, вода для ГЭС и так далее, в то время как ископаемые виды топлива, под альтернативой которым и подразумевается как раз нечто «устойчивое», закончатся.

Имеет смысл говорить об устойчивом производстве продовольствия, когда термин используется в сельском хозяйстве, методы которого не разрушают почву до такой степени, что стремление повысить урожайность к конечному итоге без добавления полива или дополнительной подкормки (иногда с нею) делает эту землю непригодной для дальнейшего возделывания. Пример НЕустойчивой сельскохозяйственной деятельности – Центральная долина в Калифорнии, где искусственное орошение с использованием раствора минералов приводит к переизбытку солей в почве и её непригодности.

«Устойчивое» развитие должно означать, непрерывность и бесконечность процесса развития, но это не очевидный или понятный концепт. Развиваемые территории конечны. Поэтому что имеется в виду конкретно, требует объяснений, так что я не думаю, что термин употребляется адекватно. Это скорее лозунг. То же самое применимо к понятию «устойчивый туризм». Мне непонятно, какой туризм считать НЕустойчивым – возможно, такие примеры, как американские национальные парки, где люди ищут дикую природу, в результате чего парки становятся так же перенаселены людьми, как и города. Но я не уверен в том, что это означает как раз то, о чём мы говорим, поэтому термин нуждается в объяснении».

Из комментария видно, что слово sustainable может иметь несколько толкований в

одном и том же контексте, и автор справедливо отмечает необходимость более чёткого объяснения. Впрочем, повторимся ещё раз, данный комментарий является скорее исключением из общей статистики. Отметим, что большое число ответов носили саркастический характер: участники не столько объясняли, что понимают под «sustainable development», сколько давали оценочные суждения концепции, что позволяет нам ещё раз утверждать, что публика знакома с истинным смысловым наполнением термина.

Русский эквивалент английскому sustainable development – устойчивое развитие – получил широкое распространение после перевода Доклада Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития (WCED) под названием «Наше общее будущее»⁶⁶. В российских нормативных документах термин в своём исконном значении встречается, к примеру, в Градостроительном кодексе Российской Федерации, в контексте устойчивого развития территорий⁶⁷, и в иных документах. Впервые же термин на русском языке появился ещё в начале XX века в трудах русского политического деятеля, экономиста и географа, статистика Н.П. Огановского. Н.П. Огановский ввёл его в контексте исторического исследования закономерностей развития сельского хозяйства и производственных сил⁶⁸.

Несмотря на то, что в структурах Организации Объединённых Наций термин «устойчивое развитие» стал применяться широко после публикации доклада, многие лингвисты до сих пор говорят о неудачности термина на русском языке: прилагательное «устойчивый» в отличие от английского «sustainable» не отражает стоящую за ним концепцию. Обратимся к лексикографическим источникам и проанализируем прилагательное «устойчивый», как ключевое в понимании и восприятии термина.

Словарь Д.Н. Ушакова даёт следующее определение слова «устойчивый»:

устойчивая, устойчивое; устойчив, устойчива, устойчиво. 1. Имеющий свойство твердо стоять, не падая, не колеблясь. *Устойчивая лодка. Устойчивая опора.* || Способный сохранять данное состояние, несмотря на действие различных сил (физ.). *Устойчивое равновесие.* 2. Не поддающийся, не подверженный колебаниям и изменениям. *Устойчивая валюта. Устойчивая погода.* 3. перен. Твердый, стойкий, надежный, не поддающийся влияниям. *Устойчивое мировоззрение. Устойчивый человек. Устойчивые взгляды... Ни одно революционное движение не может быть прочно без устойчивой и хранящей преемственность организации.*

Словарь С.И. Ожегова:

⁶⁶ <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf>

⁶⁷ Градостроительный кодекс Российской Федерации» от 29.12.2004 N 190-ФЗ, ст. 2.

⁶⁸ Аграрно-эволюционная теория народничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inecon.org/docs/Oganovsky.pdf>

УСТОЙЧИВЫЙ, -ая, -ое; -ив. 1. Стоящий, держащийся твердо, не колеблясь, не падая. *Устойчивая опора. У. плот. Устойчивое равновесие* (восстанавливающееся после незначительного отклонения; спец.). 2. Неподверженный колебаниям, постоянный, стойкий, твердый. *Устойчивые урожаи. Устойчивые взгляды*. II сущ. устойчивость, -и, ж.

В «Новом словаре русского языка. Толково-словообразовательном» Т.Ф. Ефремовой⁶⁹ определение даётся в следующем виде:

Устойчивый *прил.*

1. 1) Имеющий свойство стоять твердо, не падая, не колеблясь;

2) Способный сохранять такое положение, несмотря на действие различных сил.

2. *перен.* Не поддающийся чьему-л. влиянию; твердый, стойкий, надежный.

Из данных определений отметим прежде всего, что первое значение прилагательного содержит в себе сему падения, точнее, способности не падать. Это в контексте нашего исследования оказывается крайне важным, так как слово воспринимается прежде всего по своему первому значению. Неслучайно с 1980-х годов термин «устойчивое развитие» критикуется как лингвистами, так и экологами и учёными иных специальностей как неудачный, не отражающий всей специфики и широты смыслов. Так, экономист Л.Г. Мельник⁷⁰ считает, что прилагательное подобрано неудачно, так как «устойчивость» предполагает равновесие, а «развитие» возможно только при условии постоянного выхода системы из равновесного состояния.

К тому же прилагательное «устойчивый», как следует из определений, данных в толковых словарях, не содержит в себе идеи баланса между экономикой, социальным развитием и сохранением окружающей среды. Таким образом, термин оказывается введённым в русский язык искусственно. Безусловно, термины прежде всего – атрибут языка для специальных целей. Однако такие отрасли, как экология, международные отношения, политика, ныне оказывают прямое воздействие на весь состав литературного языка. Лексика документации ООН и других международных организаций стремится к стандартизации, что для терминологии как раз характерно. Связано это с тем, что объём переводов документов на все шесть (в случае с ООН) рабочих языков огромен, для осуществления переводов широко используются современные технологии, включая

⁶⁹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000

⁷⁰ Социально-экономический потенциал устойчивого развития. Под научной редакцией профессора Л. Г. Мельника и профессора Л. Хенса (Бельгия). — Сумы: ИТД «Университетская книга», 2007.

программное обеспечение translation memory и иные текстовые базы данных. Именно с целью облегчить перевод большого количества документации при помощи компьютерных технологий и проводится стандартизация, максимальное использование клише в текстах, когда максимально сохраняется порядок слов, грамматическая структура высказывания. Отсюда в русский язык попадают такие словосочетания, как «устойчивый туризм» (sustainable tourism), «устойчивый транспорт» (sustainable transport) и некоторые другие, которые являются отдельными аспектами идей устойчивого развития и которые для носителей русского языка звучат искусственно или даже нелепо.

Мы решили провести эксперимент и опросили носителей русского языка о том, как они воспринимают словосочетания «устойчивое развитие», «устойчивый туризм», «устойчивый транспорт», «устойчивость», какие ассоциации могут с ними возникать. Опрос проводился в сети Интернет, на тематических площадках и в социальных сетях. Всего в опросе приняло участие около 150 человек. Респондентам предлагалось отвечать в свободной форме. Перед опросом респондентов попросили специально не консультироваться со словарём или искать какую-либо информацию в интернете, а сообщить исключительно личное восприятие. Результаты оказались следующими.

«Устойчивое» развитие» подавляющее большинство воспринимает как «стабильное», «уверенное», развитие, «история процесса которого регистрируется в течение долгого времени», «долговременное, имеющее фундаментальные причины и учитывающее все факторы общества», «просто модное выражение», «планомерное, поступательное», «стабильное поступательное движение в позитивном направлении в течение какого-то периода времени», «стабильный вектор развития, без потрясений (как в положительную, так и в отрицательную сторону)», «равномерное». Несколько человек ответили, что устойчивого развития не существует, «развитие либо есть, либо его нет». Некоторые респонденты отметили, что словосочетание режет слух, и прилагательное лучше заменить на более сочетающееся со словом «развитие». Один человек заявил, что словосочетание ему слух не режет, но понимает его как «стабильное». Два человека подвели понятие устойчивого развития к категории устойчивости в математическом моделировании и физике. Ни один из опрошенных не воспринимает термин так, как его следует воспринимать, с концепцией респонденты оказались не знакомыми.

Со словосочетаниями «устойчивый транспорт» и «устойчивый туризм» результаты оказались иными, хотя и как в случае с «устойчивым развитием» ни один респондент не продемонстрировал настоящее понимание термина. Более того, большинство ответов можно поделить на две группы: те, в которых содержится ошибочное понимание термина и

те, в которых респонденты высказались о нелепости самого словосочетания, называя его бессмыслицей, нелепостью и даже глупостью. Те же, кто попытался увидеть в данных терминах смысл отвечали следующим образом. Так, при оценке словосочетания «устойчивый транспорт» были высказаны следующие мысли: «это Характеристика процесса движения, конструкции», «вид транспорта наземного, водного или воздушного, который не переворачивается или не падает», «определенная выше устойчивость транспортного средства к заваливанию на бок», «выражение вызывает недоумение, т.к. не используется обычно, сразу приходит на ум антагонизм, к примеру, частный случай - велосипед - неустойчивое транспортное средство. В прямом физическом смысле, т.е. требует умение балансировать, удерживать вертикально», «Транспорт, имеющий 4 и более колеса, и такие настройки подвески, чтобы не переворачиваться в поворотах» и т. д. Из данных ответов видно, что большинство из тех, кто попытался увидеть в словосочетании «устойчивый транспорт» смысл, увидели его в физической стабильности транспортной единицы. То есть участники опроса даже не задумываются о том, что слово «транспорт» может означать как транспортную единицу, так и систему организации перевозок. Из процитированных выше выделим пример с упоминанием велосипеда. Парадоксально, но как раз по принятой классификации велосипед наряду с ходьбой признаны в ООН и её структурах наиболее устойчивыми видами транспорта, то есть такими видами перевозок, который отвечают концепции устойчивого развития.

Как уже было сказано, многие отметили, что считают данное выражение бессмысленным, «режущим ухо», «неграмотным», три человека предположили, что данный термин является неудачной калькой с иностранного языка (что, как мы видели выше, недалеко от истины). Один респондент написал, что « транспорт или туризм - это отдельные подтемы внутри общей парадигмы устойчивого развития», при этом его видение самой концепции ошибочное.

Словосочетание «устойчивый туризм» собрало еще меньше тех, кто понимает это выражение и вообще пытается найти в нём как-либо смысл. Около 80 % респондентов заявили о том, что выражение не имеет смысла, либо является неудачным вариантом перевода английского словосочетания, и затруднились дать какой-либо определение. Один респондент уверенно отметил, что «по-русски так не говорят» и что имеются адекватный вариант «экологический туризм» (и «экологический транспорт» соответственно).

Слово «устойчивость» было истолковано исключительно как однокоренное соответствующему прилагательному. В целом исследование показало не только ложное восприятие терминов, но и неизвестность концепции устойчивого развития широкому кругу русскоговорящих – в отличие от англоговорящих респондентов.

Таким образом, введённый ещё в начале XX века и ставший широко употребляемым термин «устойчивости» и «устойчивого развития» требует как минимум корректировки. И если «устойчивое развитие» воспринимается неверно, но при этом респонденты попытались описать тип развития, то более частные проявления устойчивого развития – сферы, в которых необходимо стремиться к устойчивости» не только не воспринимаются так, как должны, но и вызывают эффект отторжения как искусственные, нелепые и бессмысленные. По нашему скромному мнению более адекватным вариантом для развития было бы «гармоничное развитие», так как sustainable development предполагает именно гармонию между экономикой, социальным развитием и стремлением минимизировать экологические последствия. Что же касается частных проявлений, то здесь от принципа стандартизации языковых конструкций при переводе документов в международных организациях следует немного отступить и в качестве эквивалента предлагать, к примеру «транспорт, соответствующий критериям гармоничного развития», взяв данное словосочетание за единицу перевода. Что касается существующих вариантов «экологический туризм» и «экологический транспорт», то они не в полной мере отражают всю широту заложенных смыслов, делая акцент исключительно на экологической составляющей. С другой стороны, экономический и социальный компонент по определению присутствуют в словах «транспорт» и «туризм», поэтому данные эквиваленты имеют право на жизнь. Однако масса других явлений, сфер человеческой деятельности, как например sustainable agriculture – устойчивое фермерство/сельское хозяйство – уже не могут быть описаны подобными словосочетаниями, эти словосочетания искажают смысл, требуют пояснений или уточнений. Данный вопрос находится в компетенции лингвистических служб международных организаций и ООН прежде всего.

Список литературы:

Аграрно-эволюционная теория народничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inecon.org/docs/Oganovsky.pdf>

Ахманова О.С. Терминология лингвистическая // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

Винокур Г. О., проф. Ларин Б. А., Ожегов С. И., Томашевский Б. В., проф. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Государственный институт «Советская энциклопедия»; ОГИЗ (т. 1); Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2-4), 1935—1940.

Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1982.

Моисеев А. И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с. — ISBN 5-89285-003-X.

Основы устойчивого развития: Учеб. пособие / под общ. ред. д.э.н., проф. Л. Г. Мельника. — Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. — 654 с.

Развитие и международное экономическое сотрудничество: проблемы окружающей среды. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf>

Социально-экономический потенциал устойчивого развития. Под научной редакцией профессора Л. Г. Мельника и профессора Л. Хенса (Бельгия). — Сумы: ИТД «Университетская книга», 2007.

John Evelyn, *Sylva, Or A Discourse of Forest Trees*, 2 vols., Fourth Edition (1706), reprinted London: Doubleday & Co., 1908, V1 pp. 452, V2 pp. 287. This 1908 edition was republished in facsimile by Kessinger Publishing (30 Nov 2007), ISBN 978-0-548-78350-4.

Longman Dictionary of Contemporary English. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/>

Merriam-Webster Dictionary. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>

Фефелова Н.Н.
Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединённых
Наций (ФАО)
Рим (Италия)

Fefelova Natalia
Food and Agriculture Organization of United Nations
Rome (Italy)

ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ

PROGRAMMES FOR TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO REPRESENTATIVES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS: ANALYSIS AND PERSPECTIVES

В статье определены ключевые аспекты целей изучения русского языка профильными специалистами и основные задачи программ по русскому языку в пространстве международных организаций, дана характеристика контингента обучаемых и описаны мотивирующие факторы изучения русского языка, выделены тематические циклы для формирования профессиональной коммуникативной компетенции в многоязыковом и поликультурном контексте, дан анализ методических особенностей программ по русскому языку и представлены принципы работы экспертной группы преподавателей русского языка международных организаций.

The article represents the key aspects of studying the Russian language defined by the experts and the main goals of the Russian language programmes applied in the ambience of international organizations. The author of the article characterizes the contingent of students and describes the factors that form motivation for learning the language. In the article, the author distinguishes different thematic cycles for a successful formation of communicative competences in multi-lingual and polycultural context. The article provides a profound analysis of the methodological peculiarities of the mentioned programmes and highlights the main principles of the expert group of the teachers working in international organizations.

Ключевые слова: русский как официальный язык международной организации, профессионально ориентированное обучение, мотивационное поле обучаемых, тематический концепт, экспертный анализ.

Keywords: Russian language as an official language of an international organization, professionally oriented teaching, motivation field of students, thematic concept, expertise.

Русский язык в современном мире приобретает всё большую актуальность в качестве lingua franca для межнационального общения не только на постсоветском пространстве, но и в межконтинентальном контексте, прежде всего, в контексте профессионально ориентированной коммуникации на русском языке как одном из мировых.

Сохранение и развитие мирового информационного, образовательного, экономического и социально-культурного пространства на русском языке гарантируется такими факторами, как:

- обязательное дублирование информации на языки стран-членов в соответствии с провозглашаемым принципом полноправного использования языков в континентальных объединениях стран (ЕС, ОБСЕ, ЕАЭС), международных структурах (ООН, ВТО, ВОЗ, МАГАТЭ и др.) и межправительственных организациях (СНГ, БРИКС, ШОС), следуя принципу равенства официальных языков;
- представление научной документации, публикация научных статей и монографий и проведение научных форумов на языках континентального и регионального влияния;
- развитие поисковых систем и социальных сетей в Интернете на языках глобальной коммуникации с адаптацией терминологии изначально англоязычной к потребностям конкретного языка и созданием собственной версии языка «всемирной паутины»;
- использование наиболее приемлемого *lingua franca* на межстрановых и региональных политических и экономических переговорах;
- новые тенденции языковой образовательной политики многих стран, предусматривающей формирование многоязыковой личности с обязательным изучением одного из мировых языков как третьего или четвёртого в рамках гуманитарного профиля школьной и вузовской программ.

Русский язык входит в число мировых языков и имеет статус официального и/или рабочего языка в большинстве международных межправительственных организациях, членом которых является Российская Федерация. Русский язык, как и другие официальные и рабочие языки международных организаций, является источником знаний и инструментом обмена информацией, развития, межкультурного диалога и международного сотрудничества.

Стратегические задачи профессионально ориентированного обучения русскому языку в международной организации и маркированные характеристики контингента обучаемых определяют главную цель программы по русскому языку, которая заключается в формировании уровня коммуникативной компетенции, позволяющего сотрудникам международной организации комфортно себя чувствовать в качестве участника полномасштабного межкультурного социального и профессионального общения в мировом пространстве. Работники международной организации в качестве участников коммуникации, являясь представителями стран-членов Организации, прежде всего, выступают в роли носителя профессиональной и культурной информации международного уровня и глобального полилога, а затем уже представителями определённого

регионального, социального и культурного сообщества. Именно этот принцип определяет модели речевого и ценностного подхода к предлагаемым условиям межкультурной коммуникации и диктует выбор эффективных методических тактик для достижения цели овладения русским языком на необходимом уровне и расширения мотивационного поля изучения русского языка и российских культурных реалий специалистами международной организации.

Функционирование русского языка профессиональной коммуникации в качестве официального и рабочего в международной организации определяет следующие тенденции его использования:

- представительская функция: это язык дипломатии в общении с делегациями разного уровня представительства (дипломатические миссии и министерства, государственные и коммерческие структуры, НГО, СМИ) для верхнего эшелона руководителей организаций (директоров департаментов, секретариата генерального директора и т.д.);
- профессиональная функция русского языка в качестве языка служебной переписки и проведения рабочих совещаний с партнёрами по подготовке и реализации совместных проектов не только в РФ, но и странах Центральной Азии, Закавказья и Восточной Европы;
- научная функция русского языка для профильных специалистов и учёных, которым знание русского языка необходимо для ознакомительного или изучающего чтения научных статей на русском языке по определённой тематике для подготовки обзорных публикаций и итоговых докладов;
- социо-культурная функция русского языка для среднего звена руководителей и сотрудников организаций, которым необходимы знания в области географии, геополитики, социологии и культурологии для работы над проектами в русскоязычных странах;
- культурологическая функция русского языка для сотрудников международных организаций независимо от представляемой страны, занимаемой должности или профессиональных потребностей в использовании русского языка. В эту группу входят представители стран-членов организаций, которые являются выпускниками советских и российских вузов или изучавшие русский язык в школах и университетах страны проживания и владеют русским языком на продвинутом уровне, проявляя устойчивый интерес к совершенствованию языковых и культурологических знаний;

- утилитарная функция для сотрудников организации из славянских стран, имеющих элементарные навыки в использовании русского языка или не имеющих их вовсе, а также имеющих определенный уровень владения русским языком и желающих усовершенствовать свои знания. Русский язык в этом качестве востребован у сотрудников из стран Восточной Европы, стремящихся получить определённый набор знаний по русскому языку в ограниченный временной отрезок для профессионального общения, прагматично ориентируясь на этимологическую и графическую языковую близость;
- командировочная функция русского языка для сотрудников, направляемых в кратковременную командировку в РФ или «экс-советское русскоязычное пространство», где русский язык используется в качестве основного языка международной коммуникации, и которым необходимо элементарные знания для общения на бытовом уровне на определенный отрезок времени.

Главной задачей обучающих языковых программ по русскому языку в международных организациях является предоставление сотрудникам возможности изучать его с целью выполнения профессиональных обязанностей на более высоком уровне языковой компетентности, учитывая необходимость владения специалистами и техническим персоналом как минимум двумя официальными языками на профессиональном или продвинутом уровне и третьим языком на среднем или начальном уровне с целью обмена информацией и более гармоничного общения между народами. А это возможно в том числе и путём развития адекватных целям обучающих языковых программ для создания условий полноценного учёта уровня владения языковыми навыками при отборе работников на новые должности и для участия в проектных и волонтерских программах.

Профессионально ориентированные программы по русскому языку в международных организациях должны учитывать специфику преподавания русского языка в многоязыковом и поликультурном контексте, терминологические особенности «квазиязыка организации» и использование инновационных технологий в преподавании официальных языков, опираясь на определённые принципы и методические приёмы, такие как: принцип межкультурной коммуникации - полилог культур – этимологическая близость; партнёрское обучение и преподавание; принцип личностно-ориентированного общения; принцип учёта психо-физиологических и социально-статусных характеристик обучаемых; принцип тематической спирали; принцип полифункциональности упражнений; ассоциативный принцип представления лексики, аутентичный текстовый материал и др.

Общая программа по русскому языку представляют собой серию гибких модулей, рассчитанных на определённое количество учебных часов и на каждый уровень и подуровень программы, в который входит, кроме основного учебного пособия: грамматический справочник в таблицах и комплекс коммуникативно направленных упражнений; лексический и коммуникативный тренажер; тренажер по служебной переписке; краткая антология русской культуры; культурологический справочник (география, политическое устройство РФ, культура народов России, история русского языка); тестовый практикум. Программы обучения русскому языку делятся на подуровни, от десяти до шестнадцати, шести основных уровней владения русским и другими европейскими языками в соответствии с документом Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка».

Принцип командного духа, этики служебных отношений и кодекс прав работника международных организаций определяет во многом выбор эффективных стратегий групповых и индивидуальных форм обучения. Учебные программы по русскому языку строятся на принципах интерактивных форм обучения с использованием возможностей ИКТ и личностно-коммуникативного подхода: моделирование профессиональных ситуаций и тренингов, собеседований и интервью, собраний и рабочих совещаний, конференций и круглых столов с использованием методик проведения деловых и ролевых игр, «мозговых штурмов», дискуссий и презентаций. Обязательной частью программы на всех подуровнях обучения является использование в учебной и внеучебной деятельности информационного пространства поисковых российских систем в качестве справочного материала и средства перевода лексических минимумов по предлагаемым тематическим блокам; материалов интернет-ресурсов по РКИ российских вузов: грамматические и лексические тренинги, мультимедийные программы по регионоведению, тренировочные и контрольные тесты; материалы сайтов российских телеканалов и информационных агентств.

Актуальными тематическими концептами и ключевыми словами, соответствующими «гуманитарным ценностям» пространства международных организаций и особенностям функционирования «квазиязыка организации», которые учитываются при составлении учебной программы по русскому языку, являются:

- концепт «человек и мир»: мир, вселенная, сосуществование, цивилизация, культура; уважение, личность человека, права человека; толерантность: расовая, гендерная, религиозная; равенство: языковое, этническое, гендерное; многообразие-разнообразие: языковое, этническое и т.д.;

- концепт «человек и общество», «человек и природа»: сотрудничество, партнерство, кооперация, объединение; демократия, информация, коммуникация; инновация, развитие, устойчивое развитие; окружающая среда, среда обитания;
- концепт «человек и человек»: информация, коммуникация, общение: стиль, способы, подходы; взаимодействие, работа в коллективе, общие цели, командный дух; открытость, видение проблемы, вовлеченность в процесс, участие; знание, обмен знаниями; видение мира, восприятие культур; способности, возможности, профессиональные и личностные качества, повышение квалификации.

Отдельным важным моментом содержательного наполнения тематических циклов программы по русскому языку необходимо отметить вопрос представления Российской Федерации как страны-члена организаций во всём многообразии её культурного, этнического, религиозного, социального и поведенческого феномена в контексте мировой истории и культуры. Особенностью имиджевых усилий преподавателя русского языка, должным образом отображённых в обучающей программе, должно быть, прежде всего, знание и представление фактов вовлечённости русской культуры в международное цивилизационное пространство, а не её отвлечённость от мирового процесса развития и обязательная уникальность; не противопоставление, а единение России с миром; объективный образ исторически сложившегося во взаимодействии с другими культурами цивилизационного пространства России и её народов на примере российского регионоведения для расширения видения и восприятия информативного контента; многонациональный характер России с точки зрения языкового и культурного разнообразия, а также особенностей её федерального административного устройства. Сопоставление культурных стереотипов и анализ ценностных общечеловеческих ориентиров могут быть одним из определяющих направлений методического поиска в перспективе совершенствования контента программ по русскому языку в международной организации.

Многофункциональные задачи развития программ по русскому языку в международных организациях, на наш взгляд, возможно решить лишь путём объединения методических усилий преподавательского состава профильных отделений в рамках программ лингвистического обеспечения, многоязычия и повышения квалификации сотрудников, к примеру, перспективой создания экспертной группы по продвижению обучения русскому языку представителей международных организаций.

Стратегические цели создания экспертной группы по продвижению обучения русскому языку представителей международных организаций в контексте международного профессионально ориентированного общения определяются:

- пониманием важности обеспечения условий для квалифицированного преподавания русского языка на основе современных образовательных технологий в рамках программ лингвистических служб и отделов повышения квалификации международных организаций, где уже ведётся преподавание русского языка как официального или рабочего языка организации;

- необходимостью систематизации данных об актуальном состоянии и истории курсов русского языка в рамках программ лингвистических служб и отделов повышения квалификации международных организаций, где уже ведётся преподавание русского языка как официального или рабочего языка организации;

- актуальностью вопроса расширения возможностей обучения русскому языку работников международных организаций и дипломатических миссий в мире путём сотрудничества на межгосударственном уровне с международными структурами с целью активации образовательных контентов по русскому языку на площадке организаций, не подключенных к предлагаемым в настоящее время курсам русского языка в рамках программ лингвистических служб и отделов повышения квалификации международных организаций.

Ключевыми задачами деятельности экспертной группы являются:

- каталогизация международных организаций: обеспечивающих обучение русскому языку как официальному или рабочему языку организации в рамках работы лингвистических служб и отделов повышения квалификации работников на своей площадке; пользующихся лингвистическими услугами базовых международных структур города; пользующихся лингвистическими услугами внешних организаций города в формате аутсорсинга;

- аналитический сбор и систематизация информации по: структуре курсов русского языка в разных международных организациях; типологии предлагаемых регулярных и специальных целевых курсов и практикумов; категориям работников международных организаций и дипломатических миссий, изучающих русский язык; мотивационным полям изучения русского языка работниками международных организаций и дипломатических миссий;

- создание банка данных преподавательского состава международных организаций, обеспечивающего обучение русскому языку как официальному или рабочему языку организации в рамках работы лингвистических служб и отделов повышения квалификации работников;

- сравнительный анализ и подготовка итоговой таблицы уровней и подуровней обучения русскому языку в международных организациях и их соответствие сертификационным требованиям государственной системе тестирования;

- системный и сравнительный анализ учебных программ по русскому языку в международных организациях для всех официально принятых в соответствии с Европейским портфелем уровней и подуровней;

- подготовка тактических предложений и методических рекомендаций по унификации учебных программ по русскому языку в международных организациях для всех официально принятых уровней и подуровней;

- создание банка данных учебников и учебных пособий, используемых на курсах русского языка в международных организациях;

- анализ и обобщение учебно-методических материалов, созданных преподавательским составом лингвистических служб международных организаций, обеспечивающих обучение русскому языку как официальному или рабочему языку организации в рамках работы лингвистических служб и отделов повышения квалификации работников;

- системный и сравнительный анализ письменных и устных тестовых семестровых материалов по русскому языку: формат, контент, критерии оценки;

- сравнительный анализ экзаменационных систем по русскому языку в международных организациях: экзамен для новых работников, заявляющих русский язык в качестве основного (LRT); квалификационные экзамены среднего уровня (ILE) и продвинутого уровня (LPE) для административного персонала и временных работников (консультанты, волонтеры, внешние специалисты); квалификационные экзамены для профильных специалистов и менеджмента (PPE);

- сравнительный анализ форматов и контентов экзаменационных материалов по русскому языку;

- сравнительный анализ оценочной системы экзаменационных работ по русскому языку:

- таблицы критериев оценки устного и письменного экзамена, категории ошибок, оценочные итоговые таблицы, система анализа и комментирования экзаменационных работ.

Основной же задачей экспертной группы препода является разработка формата, создание и публикация инновационного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному для представителей международных организаций и дипломатических миссий (рабочее название «МИР» и «МИР ПО-РУССКИ») с

формированием авторской группы с участием российских специалистов в области РКИ и опытных представителей преподавательского состава лингвистических служб международных организаций. Учебно-методический комплекс может быть представлен в формате серии гибких модулей, рассчитанных на определенное количество учебных часов и на каждый уровень и подуровень базовой программы. Необходимость создания учебного комплекса по русскому языку и культуре для международных организаций обусловлена такими важными факторами, как:

- отсутствие учебных и методических материалов, созданных в соответствии с программами обучения русскому языку в лингвистических центрах международных организаций;

- несоответствие существующих учебников и пособий предлагаемым уровням и задачам обучения русскому языку работников международных организаций;

- недостаточный учет специфики русского языка как языка международного общения *lingua franca* и задачи продвижения объективного образа России в международном контексте;

- тематическое несоответствие публикуемых учебных пособий требованиям и гуманитарным ценностям пространства международных организаций;

- статичность и недостаточная актуальность, неаутентичность представляемого текстового материала в учебниках;

- особенности социально-статусных характеристик контингента обучаемых (мобильность карьеры + смена работы внутри системы ООН и др. международных организаций);

- отсутствие опубликованных подготовительных материалов к сдаче официальных экзаменов;

- отсутствие обмена учебными и методическими материалами по русскому языку между преподавателями лингвистических центров международных организаций;

- отсутствие методических рекомендаций для преподавателей русского языка в международных организациях, учитывающих специфику преподавания русского языка в многоязыковом и поликультурном контексте, терминологические особенности «языка международной коммуникации» и инновационные технологии в преподавании официальных языков международных организаций.

В учебно-методический комплекс должны входить базовые учебники, включающие: грамматический справочник в таблицах и комплекс упражнений; лексический и коммуникативный тренажер; тренажер по служебной переписке; краткая антология русской культуры; культурологический справочник (география, политическое устройство РФ,

культура народов России, история русского языка); тестовый практикум; мультимедийные приложения. Необходимым и важным элементом комплекса должна стать разработка методических рекомендаций для преподавателей русского языка международных организаций, обеспечивающих обучение русскому языку как официальному или рабочему языку организации в рамках работы лингвистических служб и отделов повышения квалификации работников, для непрерывного и интенсивного повышения квалификации.

Не менее важными направлениями деятельности экспертной группы в соответствии с современными тенденциями в обучающих языковых программах и критериями развития системы повышения квалификации работников международных организаций должно стать:

- создание целевых программ дистанционного обучения для использования в качестве дополнительного ресурса к программам курсов русского языка в международных организациях: грамматические и лексические тренинги, подготовительные материалы для заключительных тестов семестра, подготовительные материалы для квалификационных экзаменов, подготовительные материалы для входных тестов для новых сотрудников, разговорные практикумы в сфере дипломатического профессионального общения, практикумы по служебной переписке для административного персонала, культурологические практикумы по географии, природным зонам, административно-политической системе, культуре и языкам этнических групп Российской Федерации, онлайн-уроки по культурологии для групповых курсов русского языка, онлайн-уроки по профессиональной коммуникации для индивидуальных курсов русского языка, онлайн-консультации по служебному письменному и устному общению для индивидуальных курсов русского языка; разработка очных и онлайн курсов повышения квалификации для преподавательского состава международных организаций, обеспечивающего обучение русскому языку как официальному или рабочему языку организации в рамках работы лингвистических служб и отделов повышения квалификации работников; разработка программы вебинаров по методике преподавания русского языка в международных организациях.

Дополнительными средствами развития мотивации изучения русского языка представителями международных организаций может стать:

- разработка и проведение международных конкурсов на знание русского языка и Российской Федерации для представителей международных организаций и дипломатических миссий «Россия знакомая и незнакомая» и «О мире по-русски;
- разработка программы и ежегодное проведение 6 июня Международного дня русского языка ООН на площадках международных организаций;

- разработка специальных индивидуальных и групповых программ стажировок по русскому языку и культурологии для работников международных организаций на площадках образовательных структур русскоязычных стран.

Филиппо М.
Университет «L'Orientale»
г. Неаполь (Италия)

Filippo Marina
University of Naples "L'Orientale"
Naples (Italy)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВНУТРИЯЗЫКОВОГО ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ, КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ (II СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

INTRALINGUISTIC TRANSLATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: HOW TO DEVELOP STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN PUBLIC AND BUSINESS FORMAL SPHERE OF COMPETENCE (LEVEL B2)

Данная статья посвящается способам развития языковой компетенции в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. В частности рассматривается особый способ внутриязыкового перевода, как средства подготовки к ТРКИ-II для изучения официально-делового стиля. В статье приводятся учебные материалы, и предлагается методика их использования.

The article is devoted to the issues of developing and enhancing communicative competence of foreign students in RFL courses at the level B2. In particular, the author analyzes the role of intralinguistic translation as didactic source for teaching business communication and makes recommendations for appropriately, gradually using teaching materials.

Ключевые слова: внутриязыковой перевод, перефразирование, синонимия, официально-деловой стиль, подготовка к ТРКИ-II.

Key words: an intralanguage translation, rehash, synonymy, officially-business style, preparation for the TRKI-II.

В последние десятилетия методика преподавания русского языка как иностранного претерпевала, как в России, так и за рубежом, глубокие преобразования, связанные с ростом системы Государственного тестирования русского языка (ТРКИ). Государственное тестирование не только представляет собой особым измерителем разных уровней владения русским языком, но оно само определяет программы и поурневное содержание обучения нового стандартизованного типа.

Процесс обучения иностранному языку и подготовки к ТРКИ сопровождается непрерывным процессом поиска адекватных методических пособий, способных развивать коммуникативную компетенцию в той или иной сфере общения. Данная работа пытается ввести теоретическое понятие внутриязыкового перевода в методическую практику преподавания, в целях совершенствования речевой компетенции учащихся.

В статье «О лингвистических аспектах перевода» Роман Якобсон выделяет три возможных вида перевода: внутриязыковой, межъязыковой и межсемиотический.

Внутриязыковой перевод он использует как синоним переименования, для передачи вербальных знаков языка другими знаками того же языка. Межъязыковой перевод, или собственно перевод, определяется как преобразование вербальных знаков одного языка знаками другого языка. Межсемиотический перевод представляет собой интерпретацию вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем. [Якобсон, 1978, с.16].

Потребность во внутриязыковом переводе проявляется всегда и почти автоматически, в процессе непосредственной коммуникации между носителями того же языка, когда реципиент преобразовывает речевой продукт автора для более адекватного понимания. Но другие факторы могут обуславливать практику такого типа перевода. Когда, например, осуществляется письменный перевод на современный язык исторического текста, чтобы осовременить его и, таким образом, сделать его доступным для широкого круга читателей. В этом случае принято называть эту разновидность «диахронным внутриязыковым переводом» [Сидоренко 2013, с. 196]. Или в том случае когда, при существовании региональных и социальных диалектов, жаргонов, сленга и т.п. возникает потребность в понимании между носителями одного и того же литературного языка, но принадлежащих к разным социальным слоям. Такого рода перевод – из субстандартной речи на нормативный национальный язык – можно назвать «нормализующим синхронным переводом» [Сидоренко 2013, с. 203].

Что касается внутриязыкового перевода в рамках языка литературы, то наблюдаются разные способы «игр в словесные формы», например переход из стихотворной формы оригинала в прозу и наоборот, или своеобразная адаптация языковых средств оригинала для создания комической и трагической формы текста-реципиента. В письменной, риторической практике Средневековья такие «словесные игры» назывались *прогимнасмата*, т.е. школьные упражнения, направленные на развитие риторической компетенции, а также на овладение языком. Этот последний пример наглядно показывает познавательную-дидактическую функцию внутриязыкового перевода уже в древней эпохе, что дало нам повод для размышления о том, как он применялся, и до сих пор применяется в методике преподавания как родного, так и иностранного языка.

В настоящей работе, как уже было сказано, внутриязыковой перевод рассматривается как дидактический способ усовершенствования речевого умения говорящих на иностранном языке. Мы предлагаем этот термин для обозначения той методической операции, когда осуществляется переход от одного стиля в другой и, соответственно, лексико-синтаксическая замена определённых слов и оборотов. Например, можно переходить от разговорного стиля в официально-деловой стиль, или от литературного стиля в научный, и т.п. Применение данной методики может быть

направлено как студентам обучающимся в зарубежных университетах на продвинутом этапе (обычно – магистрантам), так и тестируемым, готовящимся к сдаче ТРКИ на уровне В2/С1.

В процессе подготовки тестируемых к ТРКИ обычно закладываются основные принципы стилистического выбора, активизируются разные типы и виды дискурсов с их функционально-стилевыми и лексико-грамматическими подсистемами.

Посмотрим, как такие умения формулируются в тексте *Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному*, представляющего минимальные обязательные требования ко Второму уровню владения русским языком. В частности, в разделе «Письмо» указывается:

Иностранец должен уметь [...]

– продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения (заявление, объяснительная записка, доверенность, рекомендация и т.д.); [...] Тип продуцируемого текста: тексты официально-делового характера; официальное и неофициальное письмо описательно-повествовательного типа с элементами рассуждения [Иванова, 2009, с. 12].

В разделе «Говорение»:

Иностранец должен уметь [...]

– достигать определённых целей коммуникации в различных сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи [там же].

Это значит, что иностранец, который претендует на сдачу Второго уровня должен обладать синонимическими средствами и лексическим запасом для разных ситуаций общения. Он должен: выходить за рамки выученных моделей, проявлять способность применять навыки, усвоенные в одной ситуации, в других ситуациях и уметь перефразировать слова и словосочетания в зависимости от сферы общения, преимущественно в профессиональной деятельности.

Появление различных функциональных стилей, с акцентом на официально-деловой стиль в сфере деловых и общественных отношений – не случайно. От студента требуется более высокий уровень социальной компетенции и качественного сдвига во владении русским языком, таким образом, расширяется сфера коммуникативных потребностей.

Однако в практике обучения нередко возникают проблемы, связанные с овладением языковыми средствами в деловом общении. Говорящий с трудом адаптирует спонтанность

разговорной, непринужденной речи к формальным речевым ситуациям и административным реалиям и, вместе с тем, испытывает дискомфорт, когда он должен продуцировать новые тексты, охарактеризованные высокой шаблонностью и строгой риторической организацией.

Кроме того, самая большая сложность состоит в том, что официально-деловой стиль кажется ему чужд не только своей замкнутостью и канцелярностью но и непониманием русского социального пространства. Хочу подчеркнуть, что данные наблюдения основаны на собственном опыте преподавания русского языка в итальянском университете города Неаполя «Л'Ориентале». Итак, поскольку «наш» иностранный учащийся не погружен в социальную среду страны, он не взаимодействует с ней в административной сфере общения и с трудом ориентируется в массе непонятных официальных документов и актов. Поэтому, не понимая природу и назначение документов, лишается мотивации к изучению.

Следовательно, нужно постепенно приближать студента/тестируемого к овладению этим стилем, предлагая упражнения, основанные на внутриязыковом переводе доступного ему текста-оригинала в более сложный текст административной природы. Сначала предлагается простое наблюдение уже репродуцированного текста, и анализируются его главные признаки, затем развивается активное умение путём порождения практических перефразирований данных ситуаций.

В процессе обучения студентов методически важно связать термин внутриязыковой перевод с термином «перефразирование», состоящее в «выражении одной и той же мысли другими словами для применения к другим обстоятельствам, передача чьих-либо слов в несколько измененном виде» [МАС, с. 104.]. Важность обучения перефразирования находит свою авторитетную поддержку исследований лингвиста Ю. Апресяна, который говорит о «перифрастической способности», как об очень высокой степени владения языком: «Если говорящий располагает ровно одним способом выражения каждой мысли, он, по всей вероятности, просто зазубрил его, а язык знает очень плохо; наоборот, чем лучше он владеет словарем и грамматикой языка, тем легче он перифразирует, в случае необходимости свои высказывания» [Апресян, 1995, с. 6]. Перифрастическая способность по Апресяну предполагает активное употребление синонимии на уровне лексики и синтаксиса. Синонимы в речи «основаны на сходстве не только значений, но и экспрессивно-стилистической окраски, а также структуры высказывания» [Лагунова, 2016, с. 66].

На основе всего сказанного, мы предлагаем по принципу градуальности на первом этапе следующий текст, который представляет собой образцом официально-делового стиля. Текст является забавным перефразированием сказки «Красная шапочка», т.е.

внутриязыковым переводом из литературно-художественного языка в официально-деловой стиль. Поскольку всем известна сказка о Красной Шапочке Шарля Перро, текст сразу привлекает внимание студентов и облегчает их восприятие текста.

«Криминальная хроника дня – сказка «Красная Шапочка» в официально-деловом стиле⁷¹

В неизвестном населённом пункте [в одной деревне] проживала [жила] гражданка по кличке Красная Шапочка (настоящее имя не установлено) [соседи так говорили про нее – вот Красная шапочка идёт!]. Такого-то числа, такого-то года [как-то раз] она вышла из дому. При себе гражданка К. имела свёрток [пирожок и горшочек масла], который должна была передать гражданке Бабушке (настоящее имя не установлено) в заранее установленном месте [в другую деревню], а именно у вышеупомянутой по месту жительства. Гражданка Бабушка имела приватизированный земельный участок и место проживания недалеко от места жительства гражданки Красной Шапочки [вон в той деревне, за мельницей, в первом домике с краю], но в силу преклонного возраста не могла самостоятельно вести хозяйство [бабушка была в это время больна и лежала в постели]. Отправляясь в место назначения, гражданка Красная Шапочка должна была пройти через лес – район с повышенной криминогенной обстановкой [Красная шапочка ещё не знала, как это опасно, разговаривать с волками]. В то время как гражданка Красная Шапочка проходила вышеупомянутый участок пути, к ней подошёл незнакомый гражданин, который, как выяснилось позже, оказался нигде не работающим гражданином Волком [серый волк] (настоящее имя также не установлено). Гражданин Волк имел в прошлом три судимости за вымогательство материальных ценностей, как у физических, так и у юридических лиц. Путём расспросов он узнал о содержимом свертка гражданки Красной Шапочки и о целях действий последней. Вежливо попрощавшись, он прямоком направился по адресу, [побежал по самой короткой дорожке] по которому была условлена встреча гражданки Красной Шапочки и гражданки Бабушки. Обогнав гражданку Красную Шапочку, гражданин Волк добрался до места проживания гражданки Бабушки, проник на территорию частной собственности последней и взял её в заложницы. После прихода Красной Шапочки гражданин Волк, искусно разыграв роль Бабушки, путём сильных ухищрений взял в заложники и её. После этого он тщательно стал подготавливать их преднамеренное убийство...». [Баландина, 2007, с. 125]

Уже из заглавия видно, как автор подбирает подходящие данному стилю синонимы, используя всевозможные признаки характерные для полицейских протоколов. Задача

⁷¹ В скобках приводятся некоторые слова и выражения оригинала, для более удобного сопоставления.

преподавателя состоит в том, чтобы побудить интерес к стилистике используя пародийную обработку сказки, толковать его значение и показать признаки официально-делового стиля, в том числе:

- Точность словоупотребления, которая достигается через использование специальной терминологии и специальных оборотов (*вместо в одной деревне – населенный пункт; вместо жила – проживала; вместо в другую деревню – в заранее установленном месте; вместо опасно – с повышенной криминогенной обстановкой; вместо серый волк – гражданин Волк; вместо побежал по самой короткой дорожке – напрямиком*), и так далее.

- Большое количество отглагольных существительных: *проживание, назначение, ухищрение*.

- Использование сложных предлогов: *в силу, в целях*.

- Наличие денотативного значения слова, т.е. каждое слово, словосочетание, или синтаксическая конструкция должны иметь одно только значение и быть одинаково поняты всеми участниками акта правовой коммуникации. Отсюда следует полное отсутствие синонимии.

- Использование устойчивых выражений с регламентированной сочетаемостью слов: *место проживания, место жительства, материальные ценности, взять в заложники, вышеупомянутый*.

- Присутствие наименований, определяющие социальную позицию *гражданин Волк, гражданка Красная Шапочка, гражданка Бабушка*.

- Полное отсутствие окрашенной лексики.

На уровне синтаксиса, можно также выделять следующие признаки:

- Императивность, которая проявляется в выборе таких выражений, как: *должна была передать, должна была пройти*.

- Частое употребление, среди глагольных форм, причастия и деепричастия: *отправляясь, нигде не работающий, обогнав, разыграв*, вместо

- Удаление слов, передающих личные качества персонажей (см. оригинал: *девочка, такая хорошенькая, что лучше её на свете не было*), обиходные действия или личную оценку рассказчика.

Таким образом, расширяется словарный запас учащихся, развивается умение работать с сочетаемостью слов, закрепляется навык нахождения стилевых особенностей текста. Интересным развитием работы над текстом может служить межъязыковой перевод на итальянский язык, для сопоставительного анализа признаков данного стиля. На данном этапе, однако, лучше закрепить новые обороты, оставаясь в рамках изучаемой языковой среды.

Развитие умения лексической и синтаксической синонимии облегчает работу тестируемого к сдаче II сертификационного уровня общего владения, не только субтеста «Письмо», но и субтеста «Грамматика. Лексика». В контрольно-измерительных материалах этого раздела как раз уделяется большое внимание именно проверке знаний лексической синонимии в зависимости от сферы употребления (например глаголы – *содействовать, способствовать, помогать*, или – *владеть, иметь, обладать*) и синтаксической синонимии, путем преобразования предложно-падежных форм существительных в сложное предложение или в деепричастный оборот (*при чтении нового текста – когда читаете новый текст; после анализа – проанализировав*) или через преобразование причастных и деепричастных оборотов в придаточные предложения (*принадлежащий – который принадлежит; зная о сложности темы – несмотря на то, что он знал*).

Вернёмся к аудиторной работе и к подборке учебного материала. На второй стадии подготовки можно предложить более специфические упражнения и перейти к собственно административным текстам, как, например, заявление.

Заявления пишут все, кто участвует в социальной жизни и должен по какому-то поводу что-то просить официальному заведению или лицу. Причины заявлений могут быть разные, от самых простых и обиходных до более сложных случаев официальной жизни юридического лица.

В рамках аудиторной работы, учащимся сначала представляется конкретная ситуация общения (в приведенном ниже тексте – студент не может учиться днем, а только вечером) сфера общения (право и правовые отношения между студентом/гражданином и высшим учебным заведением) и цель общения (написать просьбу ректору Академии). Затем, им предлагается конкретный текст заявления, выделяются основные правила составления письма и, вместе с тем, главные признаки официально-делового стиля данного примера. После анализа текста, учащиеся уже в состоянии приступить к перефразированию текста и, наконец, к созданию нового текста в официально-деловом стиле.

«Ректору Московской финансово-юридической академии
проф. Борисову Е.А.
студентки II курса
Института финансов
группы ФП-1
Ивановой Г.Н.

ЗАЯВЛЕНИЕ

Прошу Вас разрешить мне перевод на вечернее отделение II курса по специальности

«Финансы» в связи с устройством на работу в филиал банка «Восток» на должность технического секретаря и невозможностью продолжать учебу в дневное время.

Иванова Г.Н.

(подпись)

15 ноября 2007 г.»

[Баландина, 2007, с. 212]

Очень важно обратить внимание тестируемых на нормы оформления документа и на его строгое разделение на части. Сначала обращается его внимание на заглавную часть – указание адресата в правом верхнем углу и в дательном падеже; фамилия заявителя в родительном падеже без предлога; обязательное обозначение статуса или адреса заявителя; безличность юридических лиц, т.е. использование существительных мужского рода и для обозначения женской личности.

Затем объясняется, как правильно построить сам текст заявления – его строгое деление на две части, просьба и аргументация; обязательное употребление конструкции *прошу* + инфинитив; использование причинно-следственных конструкций, типа *в связи с, ввиду, в результате*; выражение мысли с помощью простого предложения вместо сложного предложения, напр.: *в связи с устройством на работу* вместо – *в связи с тем, что я должен устроиться на работу* и т.д. [Баландина, 2007, с. 211]

Далее, можно предложить студентам более творческий процесс осмысления текста и передачи его смысла через внутриязыковой перевод. Им задается следующее упражнение: *На основе данного ниже заявления, напишите дружеское письмо своему другу. Перефразируйте исходный текст, используя языковые средства разговорной речи.*

И наконец, на еще более высоком уровне (TRKI-III), можно предложить самим учащимся написать самостоятельно текст заявления по заданной теме. Например: *Вы должны перенести на неделю экзамен по русскому языку, так как ваш брат женится. Напишите заявление декану вашего факультета.*

Таким образом, система упражнений делится на три части разного уровня: первая часть – рецептивная, помогает восприятию официально-делового текста и развивает умение поиска и узнавания лексических, синтаксических и композиционных особенностей стиля. Вторая часть – репродуктивная, развивает перифрастическую способность коммуниканта и навык использования синонимических слов и оборотов при любых обстоятельствах. Третья часть – продуктивная, применяет на практике умение составления официального письма, уже самостоятельно и без образца.

Такую типологическую серию упражнений с нарастающей трудностью можно одинаковым образом применять, в качестве тренировочного материала и для анализа других документов официально-делового стиля.

В заключении, нами были показаны потенциальные и практические возможности внутриязыкового перевода на занятиях русского языка, как средство развития перифрастической способности и синонимической компетенции. Опыт показывает, что градуальная серия упражнений по овладению официально-деловым стилем помогает обучающим развить коммуникативную компетенцию и дальше приложить такое умение и в рамках различных стилей речи.

Список литературы:

- Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика (Синонимические средства языка) / Ю.Д. Апресян. М.: Языки русской культуры, 1995. 220 с.
- Баландина Л.А.* Русский язык и культура речи: Учебные материалы по дисциплине (для аудиторной и самостоятельной работы студентов) / Л.А. Баландина [и др.]. М.: Изд-во Московского ун-та, 2007. 303 с.
- Иванова Т.А.* Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Т.А. Иванова [и др.]. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 40 с.
- Лагунова Л.В.* Обучение перифразированию как средство развития коммуникативной компетенции учащихся: дис. ... д-ра педаг. наук: 13.00.02 / Л.В. Лагунова Рязань, 216. 259 с.
- Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. 3-е изд. доп. М.: Флинта-Наука, 2003. 320 с.
- Сидоренко С.И.* К вопросу о статусе и типологии внутриязыкового перевода / Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных трудов по материалам первой международной научной конференции «Язык и культура в эпоху глобализации». Выпуск 1. В 2-х томах. Т. 2. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. С. 195-204.
- МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Институт русского языка Академии наук СССР, 1957–1984. 2984 с.
- Якобсон Р.* О лингвистических аспектах перевода / Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. науч. ст. Отв. ред. В.Н. Комиссарова. М.: Международные отношения, 1978. С. 16-24.

Хегедюш И.Е.
Университет ЭЛТЕ, Будапешт
ФАО Региональное Бюро по Европе и Центральной Азии

Hegedus Ivan
ELTE University, Budapest
FAO Regional Office for Europe and Central Asia

**ИСТОРИЯ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА НА СЛУЖБЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – К ВОПРОСУ О РОЛИ ЛЕКСИЧЕСКИХ И
ГРАММАТИЧЕСКИХ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНИЗМОВ И АРХАИЗМОВ**

**THE HISTORY OF STANDARD RUSSIAN AT THE SERVICE OF THE LANGUAGE
TEACHER – ON THE PROBLEM OF THE ROLE OF LEXICAL AND GRAMMATICAL
CHURCH SLAVONICISMS AND ARCHAISMS**

Статья посвящена возможностям в целях повышения мотивации применения в преподавании языка диахронического подхода, адаптированного к языковому уровню и интересам иностранных учащихся. Материал содержит обзор роли церковнославянского языка в становлении современного русского литературного языка, приводится краткий перечень фонетических признаков, отличающих церковнославянские формы от соответствующих восточнославянских. Рассматриваются различные немотивированные на синхронном уровне формы: сочетание букв «ш», «ж», «ц» с гласными буквами; передача иноязычного [h] через букву «г»; беглые «е» и «о»; следы форм двойственного числа, в особенности в области числительных и множественного числа существительных; прошедшее время глагола; связь причастий и отглагольных прилагательных с формантом -уч-, -ач-.

The article is devoted to the opportunities of applying the diachronical approach in teaching practical language, adapted to the language level and interests of foreign students. The publication contains a review of the role of Church Slavic in the establishment of Modern Standard Russian and a brief list of phonetic features, distinguishing between Church Slavic and the corresponding East Slavic forms. Various synchronically non-motivated forms are examined: combinations of the letters «ш», «ж», «ц» with vowel letters; reflecting foreign [h] with the letter «г»; alternation of «е» or «о» with Ø; traces of the former Dual Number, in particular in numerals and nominal plural forms; the Past Tense of verbs; the relationship between participles and deverbal adjectives from the same root with the suffix -уч-, -ач-.

Ключевые слова: церковнославянский, реинтерпретация форм, утрата грамматических категорий, двойственное число, причастия.

Keywords: Church Slavic, reinterpretation of forms, disappearance of grammatical categories, dual number, participles.

В практике преподавания русского языка как иностранного, студентам с высоким интеллектуальным потенциалом, каковыми безусловно являются работники международных организаций, нередко возникает необходимость объяснить то или иное «странное» (т. е. синхронно немотивированное) явление. Весьма часто ответ можно найти в истории языка. Как отмечает Д. Н. Шмелев в своей классической книге «Архаические формы в современном русском языке», «изменение, развитие различных сторон языка

происходит не сразу и не одновременно;...когда-то регулярные, вполне закономерные для предыдущих эпох развития языка грамматические формы, вытесненные затем другими, не исчезают все же полностью и бесследно.» [ср. Шмелев, 1960, с. 531]. Таким образом, если реконструировать более ранние состояния языка, эти «реликты» укладываются в логическую систему, а это в свою очередь может способствовать более быстрому усвоению и эффективному употреблению в речи таких нестандартных форм. В нашей работе мы рассмотрим некоторые подобные явления, а также поделимся практическими соображениями.

Не для кого не секрет, что русскую культуру невозможно понять не учитывая роль, которую сыграла церковь на всем протяжении ее исторического развития. Для многих иностранцев «таинственная русская душа» даже является одним из основных мотивов, побудивших их к изучению языка. Более того, и сам современный литературный язык испытал на себе влияние языка церковного, он немыслим в своей полноте без церковнославянских форм. Эта структурная черта – сосуществование в нем, как на фонетическом, так и на грамматическом и лексическом уровне, восточнославянской и церковнославянской, т. е. генетически в конечном счете южнославянской, стихии – отличает русский язык от большинства языков мира и придает ему как бы второе измерение. Одним из немногих языков со схожими структурными возможностями начиная с Шахматова многие считают английский, в котором объединены народные англо-саксонские и книжные франко-романские формы [Петер, 1985, с. 39].

Практически все исследователи истории современного русского литературного языка сходятся на том, что литературный язык нового типа появился в результате сложного взаимодействия собственно русских (генетически восточнославянских) и церковнославянских (генетически/по форме южнославянских) форм⁷². Специалистам хорошо известна полемика двух диаметрально противоположных точек зрения на развитие русского литературного языка. Шахматов говорит о продолжающейся веками русификации усвоенного русскими и ставшего языком культурной элиты «древнеболгарского», старо(церковно)славянского, языка, по Обнорскому же, наоборот, происходит «оболгарение русского⁷³ литературного языка». Виноградовым была высказана компромиссная точка зрения, согласно которой в Древней Руси сосуществовали два типа литературного языка: «книжно-славянский» и «народно-литературный».

Однако, все эти концепции исходят из ошибочного предположения, что становление современного русского литературного языка, начавшееся еще в эпоху Киевской Руси,

⁷² [ср.: Шахматов, 1941; Shevelov, 1960; Живов, 1996; Успенский, 2002 и др.]

⁷³ т. е. восточнославянского в своей основе

представляет собой единый непрерывный процесс, упуская из виду, что, как пишет Б. А. Успенский, «развитие литературного языка в принципе представляет собой не планомерную и постепенную эволюцию, а революционные изменения языка, обусловленные историко-культурными факторами» [см. Успенский, 2002, с. 75]. Такие изменения, приведшие в конечном итоге к образованию современного русского литературного языка, имели место во второй половине XVII–XVIII вв.⁷⁴ Петровские революционные преобразования русской цивилизации и культуры⁷⁵ послужили начальным импульсом поиска нового государственного языка образовавшейся на месте Московского царства Российской империи, процесса занявшего весь XVIII век. Итогом этой работы стал вывод о невозможности во всем следовать модели французского литературного языка, т. е. ориентироваться на один лишь разговорный узус – отказываясь от церковнославянских форм мы потеряем особую традицию нашего письменного языка. Место и способ функционирования церковнославянских форм на опиравшемся на разговорное употребление нейтральном фоне было воплощено Пушкиным [ср. Успенский, 1994, с. 167 и след.] и продолжено авторами классической русской литературы и публицистики XIX века. С этих пор можно говорить об органическом единстве и взаимодействии русских и церковнославянских форм как о ключевом структурном принципе литературного языка, который остался неизменным вплоть до наших дней. Об этом свидетельствуют и неославянизмы –новообразования на собственно русской почве с использованием церковнославянских формальных показателей, напр.: *здравоохранение, истребитель, разногласие, градоначальник, хладнокровный* и др., [ср.: Шевелев, 1960, с. 94–95.], а также новый церковнославянский форматив *-град* для образования новых названий городов, «пик карьеры» которого парадоксальным образом пришелся на советскую эпоху: первым был Петроград в 1915 году, переименованный в *Ленинград* в 1924 г., все древние русские города имеют *-город*, ср. Новгород, Белгород и под.

Церковнославянский язык конца XVII века, образовавшийся в результате редактирования текста и языка церковных книг, предпринятого при царе Алексее Михайловиче, патриархе Никоне и последующих патриархах, в дальнейшем служил и в некоторой мере продолжает служить – своеобразной точкой отсчета, так как с тех пор в нем принципиальных изменений не происходило, [Алипий, 1991; Плетнева, 1996].

⁷⁴ Первостепенное значение в этом процессе имеют т. н. гибридные церковнославянские тексты XVII века (т. е. славянизированные по определенному набору релевантных признаков оригинальные или переводные тексты). Живов пишет даже о «переосмыслении гибридного языка в качестве «простого», которое относится к эпохе, непосредственно предшествовавшей петровской языковой реформе» [ср. Живов, 1996, с. 39].

⁷⁵ Их языковая сторона кроме создания гражданского шрифта, в котором, как известно, активное участие принимал сам Петр, затронула и собственно языковые требования к тексту конкретных изданий.

Специалистам хорошо известны фонетические признаки, по которым можно выявить противопоставленные друг другу, по происхождению русские и церковнославянские формы, [ср. Шахматов, 1941, с. 70; Shevelov, 1960, с. и др.]: полногласие ↔ неполногласие (молочный шоколад ↔ Млечный путь); -ро -ло ↔ -ра -ла в начале слова (розница ↔ разница); ч ↔ щ на месте праславянских рефлексов *tj*, *-kti*, *-gti* (горячий, печь, мочь ↔ горящий, пещера, мощность); ж ↔ жд на месте праславянских рефлексов *dj* (отмежеваться ↔ международный); о- ↔ е- в начале слова (один ↔ единый); я- ↔ а- в начале слова (я ↔ азбука); у ↔ ю в начале слова (уха ↔ юшка); ё ↔ е, т. е. отсутствие перехода *e > o* при наличии необходимых условий – ударения и твердости последующего согласного звука (крёстный ↔ крестный); Ø ↔ о, е на месте древних редуцированных звуков *ь* и *ъ* в слабой позиции (свет ↔ совет); и, ы ↔ е, о на месте бывших т. н. «напряженных» редуцированных т. е. находящихся справа или слева от звука [j] (Толстой ↔ толстый) и некоторые другие. Перечисленные черты могут выступать не только одиночно, но и во всевозможных комбинациях. Ср.: надежда ↔ надёжный; согласие; междугородный. В связи с последним примером отметим, что сочетание церковнославянских (*жд*) и восточнославянских (*оро*) форм даже в пределах одного слова в языковом сознании не создает макаронического эффекта, тем самым свидетельствуя об органическом единстве этих двух начал. Обращаясь к дальнейшим примерам, представляющих как церковнославянские так и собственно древнерусские явления современного языка, из-за ограниченных возможностей мы сможем лишь коснуться некоторых, на наш взгляд наиболее показательных моментов.

Уже в самом начале своего знакомства с русской орфографией студент сталкивается с серией казалось бы ничем не обоснованных ограничений, касающихся сочетания гласных букв с шипящими и *ц*. Как известно, непарные твердые [ж][ш] и [ц] до XIV и XV вв. (соответственно) произносились палатализованно, следовательно орфограммы типа «жи», «шь», «це» в эту эпоху отражали фонетику. В дальнейшем, после отвердения данных звуков, письмо сохранило консервативную орфографию, причиняя немало сложностей начинающим студентам, которые часто при чтении «следуют архаической фонетической норме до XIV века». На бывшую мягкость рассматриваемых согласных указывают и окончания р. п. мн. числа *-ей* и *-ев*, присоединяемые к основам с конечными [ж][ш] и [ц]: *ножей, юношей, пальцев...*

Весьма странной может показаться передача европейского *h* русской буквой *г* в словах типа *Гейне, Гюго, Иоганн, гармония, гормон* и др., так как звуки [h] и [г] не похожи друг на друга (нет общих дифференциальных признаков). В фонетической системе древнего киевского диалекта были следующие звуки типа [h]: [γ] и [x], из которых первый,

графически «г», был ближе к [h]. Как нам известно из истории церковнославянского языка, уже в самую раннюю эпоху книжное произношение буквы «г» на всем восточнославянском ареале, следуя по всей вероятности престижной киевской практике, требовало щелевого [ɣ], [Шахматов, 1941, с. 91]. Таким образом устанавливается корреляция неславянского [h] и буквы «г»⁷⁶. Для дальнейших заимствований из европейских языков этот тип книжно-церковного произношения и орфографической модели был еще сильнее актуализирован происходящей со второй половины XVII века в Москве массовой экспансией юго-западнорусской учености, в результате чего «высокий штиль» в XVIII в. тоже предпочитал фрикативное произношение буквы «г». Реликтами фрикативного [ɣ] в современной норме является слово *Бог* как [бох], с оглушением [ɣ] в конце слова с одновременной мотивацией на синхронном уровне – противопоставлением произношению слова *бок* [бок] ↔ *Бог* [бох]. Подобным же образом могут произноситься слова *Господь*, *благо*, *богатый*.⁷⁷

Примечательно, что с исчезновением в XIX веке непосредственной мотивации – фрикативное протокиевское [ɣ] уступает место взрывному московскому [г], постепенно даже в церковном произношении – данный механизм начинает терять продуктивность, и передача новых заимствований в XX веке уже строится преимущественно по единственному фонетически оправданному соответствию [h] - [x], а не [h] - [г] (ср. примеры: *хостинг*, *Пицца Хат* и др.) Таким образом в современном русском языке картина передачи звука [h] неоднородна: рядом со старыми церковнославянскими моделями [h] → «г» мы имеем новый продуктивный механизм [h] → «х». Показательно сравнить два русских варианта фамилии *Huxley* – деда и внука: по старой модели как *Гексли*, биолог Томас Генри Гексли и по новому механизму как *Хаксли*, писатель Олдос Хаксли. При транскрипции *Хаксли* уже существующая форма *Гексли* не была воспринята в качестве образца – в выборе между «г» и «х» иногда играют роль частные факторы.

Различия между русским и западно-европейскими языками в передаче книжных слов греческого происхождения типа *август*, *Европа*, *Афины*, *Крит*, *Эврика* ↔ *August*, *Europe*, *Athens*, *Crete*, *Heureka* и под. восходят к разным языкам-посредникам: восточнославянские языки заимствовали эти слова и фонетические механизмы из церковнославянского языка, ориентированного на среднегреческий, тогда как остальные европейские языки, включая и славян-католиков, восприняли их через латинский, следующий древнегреческому, в котором произносились древние дифтонги, древняя θ (тета) как [tʰ] с придыханием, η (эта) как [ē], β (бета) как [b] и т. п. – ср.: *ав*, *ев*, *ф*, *и*, *в* в русском. Зная эти соответствия, студент с

⁷⁶ О проникновении этого явления даже в бытовую письменность свидетельствуют уже ранние примеры в новгородских берестяных грамотах, ср. *зугмор*, передающее финское название *Huhmar* в грамоте № 2 [ср. Кипарский, 1959, с. 87 и след.].

⁷⁷ Хотя уже в словаре Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова [ɣ] считается устарелым [Н. Tóth, 1987 с. 33].

большой долей вероятности сможет предугадать русскую форму, трансформируя известное ему латино-греческое слово западно-европейского языка. В то же время в русском в отдельных случаях также наблюдается влияние западно-европейских языков, напр. в таких «латинских» формах, как *библиотека, театр, юбилей*.⁷⁸

Беглые гласные *o* и *e* восходят к бывшим особым кратким гласным, т. н. редуцированным [ь] и [ъ] или ерам, буквам «ь» и «ъ». К началу XIII века они в слабой позиции исчезли⁷⁹, а в сильной позиции,⁸⁰ перешли в [e] и [o], ср.: *отьць* > совр. *отец*; *тьргъ* > совр. *торг*. Жирным шрифтом в древнерусских формах нами выделены редуцированные в сильной позиции. В разных формах одного и того же слова редуцированный мог быть, в зависимости от следующего после него слога или в сильной или в слабой позиции: *сьнь* – *сьна* > совр. *сон* – *сна*; *шьль* – *шьла* > совр. *шёл* – *шла*; *больнь* – *больна* > совр. *болен* – *больна*. Предлоги и приставки, не имея собственного автоматного ударения, составляют одно фонетическое целое со стоящим справа знаменательным словом, ср. *къ мьнь*, *къ тебъ* > совр. *ко мне* → ← *к тебе*; *отьбрати*, *отьбирати* > совр. *отобрать* → ← *отбирать*. Однако не все подобные случаи имеют фонетическое объяснение – «после падения редуцированных аналогия распространила указанную вокализацию ь также на случаи с начальными группами согласных, между которыми в прошлом не было редуцированных» [ср. Булаховский, 1953, с. 81].⁸¹

Немало и таких примеров, которые связаны с различием церковного и разговорного произношения. Древний *сьборъ* в современном русском литературном языке представлен «в двух вариантах»: восходящий к народно-разговорному языку, фонетически «оправданный» *сбор* и *собор*, который продолжает старое церковное произношение, в котором искусственно все буквы ь и ь одинаково читались как [o] и [e] соответственно, даже после падения редуцированных в разговорном языке, [ср. Успенский, 2002, с. 139–149]. Таким образом данное слово читалось как [соборо], конечное *o* впоследствии утратилось. Приведем еще несколько таких примеров: *сьвьтъ* > совр. *свет* – *совет*; *гречьскии* > совр. *гречкий* – *греческий*; *сьдержати* > совр. *сдержать* – *сдержать*, *сьвършити* > совр. *свершить* – *совершить*. В последней паре первая форма, восходящая к разговорному языку, *свершить*, воспринимается как более торжественная, книжная, чем вторая, *совершить*, форма собственно церковнославянского происхождения.

⁷⁸ Вместо ожидаемых *вивлиотека, феатр, ювилей*, которые, однако, встречались в XVIII веке.

⁷⁹ т. е.: а) на конце слова и б) перед слогом с гласным полного образования или сильным редуцированным

⁸⁰ т. е. в) перед слогом со слабым редуцированным, г) в первом слоге под ударением, д) в определенных сочетаниях с *л* и *р*

⁸¹ Иными словами в древности не было форм подобных *сь *сьтороны, въ *дъворѣ*, которые можно было бы предположить, исходя из современного *со стороны, во дворе*, а в реальности *сь стороны* и *въ дворе* дали не фонетически оправданные **с стороны, *в дворе*.

В древнерусском языке были грамматические категории и формы, которые в определенную эпоху исчезли. Однако некоторые из них, оторванные от некогда продуктивных моделей, по инерции употребления остаются в речи и представляют в современном языке специфические «нелогичные» явления. Эти формы либо остаются адвербиализованными, лексикализированными реликтами: *дóма, справа* (р. п. места); *поделом* (по + д. п. мн. ч. древнего склонения на *-о-); *домой* (*домови* д. п. древнего склонения на *-и-), либо создают новые грамматические модели путем реинтерпретации своих показателей.

Двойственное число как категория в русском языке была утрачена – т.е. заменена формами множественного числа – в XIII–XV вв. Встречающиеся в более поздних текстах «правильные» формы двойственного числа можно объяснить влиянием церковнославянского языка или парностью предмета [ср. Горшкова, Хабургаев, 1997, с. 169 и след. Vlasto, 1988, с. 105].

К словам последнего типа примыкают такие формы им. п. мн. ч. современного языка, как *бока, борта, берега, ворота* (pluralia tantum), *глаза, жернова, рукава* (м. р.), *очи, плечи, уши, колени* < ѣ (ср. р.). Для этих слов в древнерусском не было характерно противопоставление двойственного и множественного числа, иными словами, к примеру, как для одной пары глаз, так и для нескольких пар глаз употреблялась одна и та же форма – *глаза*. Заметим, что для церковнославянского языка данное противопоставление актуально, и в ходе т. н. «никоновской справки» в XVII в. редакторы нового издания Ирмология 1657 года выражение «*невлажныма стопама*» (двойственное ч.) меняют на «*невлажными стопами*» (мн. ч.) т. к. оно относится к народу Израиля (множество пар ног), а «*крестообразныма Моисеовыма рукама*» оставляют, т. к. имеется ввиду одна пара рук пророка Моисея.⁸²

Влияние окончания -а им./вин. пп. двойственного числа м. р. проявляется и в им. п. мн.ч. таких слов, в которых в отличие от перечисленных выше слов признака парности не наблюдается. Все они имеют парадигму склонения с подвижным ударением типа: р. п. ед. ч. *гóрода* – им. п. мн.ч. *городá*. К этой группе относятся: *века, верха, веса, года, дома, корма, края, леса* ... и др. Данный тип является специфически русским и сохранил динамику продуктивности до наших дней, таким образом число слов м. р. с нормативным им. п. мн. ч. на -а с каждым годом пополняется.

Наблюдается определенная вариативность окончаний -á и безударного -ы в им. п. мн. ч.: 1) при стилистической равнозначности предпочитается -á: *кителя , крейсера*,

⁸² Ср. и текст современных изданий: «*Моря чермную пучину невлажными стопами древний пешешествовав, Израиль крестообразныма Моисеовыма рукама Амаликову силу в пустыне победил есть*» – [ирмос первой песни воскресного канона 4-го гласа].

пристава, стапеля, тенора, трактора, трюфеля, фельдшера, флигеля, шулера, юнкера, ястреба и др.; 2) при стилистической равнозначности предпочитается *-ы*: *бункеры, джемперы, дьяконы, инспекторы, инструкторы, пекари, прожекторы, свитеры, секторы, слесари, штормы* и др. 3) при нейтральной форме на *-ы*, стилистически окрашенная форма на *-á*, которая употребляется в разговорной и профессиональной речи или просторечии, ср.: *договора* (в самых последних словарях уже норма), *коллектора, компрессора, конструктора, бампера, вентиля, клапана, пульта, сахара*,. Слова последней группы являются наиболее «опасными» с точки зрения обучения.⁸³

Не следует смешивать приведенные выше формы с другой нестандартной формой множественного числа: *братья, друзья, сыновья, мужья; деревья, листья, перья, крылья* и т. п., восходящими к формальным показателям бывших собирательных существительных, т. е. слов, обозначающих группу предметов (как правило нерасчлененную), по форме относящимся к единственному числу женского (одушевленные) и среднего (неодушевленные) рода типа *братия, листвие*. > *братья, листья*.⁸⁴

Утрата категории двойственного числа является причиной значительных перемен в области числительных. В древнерусском языке были «счетные слова», т. к. эта семантическая группа состояла из полноценных существительных, прилагательных и местоимений, ср. древнерусское «*новая* пять (= «*пятёрка*») книг» > совр. «*новые* пять книг»; ср. еще морфологическую разнородность в современном склонении: тв. п. ед. ч.: *одним, одной, пятью, ста, миллионом, двумя, тремя, четырьмя*. Окончание *-мя* восходит к формативу *-ма* тв./дат. п. дв. числа. ср. наречия типа *плашмя, стоймя, кишмя*, образованные по модели «*сидит сиднем, ходуном ходит*», а также в форме *весьма*. Остатками род./местн. п. дв. числа являются формы *двоюродный, двуглавый* – р. п., и *воочию* – местный (совр. предложный) падеж [Шмелев, 1960, с. 583].

Формы бывшего двойственного числа им. п. м. р. типа «*два стола*» с утратой двойственного числа была реинтерпретирована как р. п. ед. ч. и это грамматическое значение было перенесено на управление и в ж. и ср. роде, в и. п. дв. числа ранее совпадавших по форме: *двѣ женѣ* → совр. *две жены* и *двѣ селѣ* → совр. *два села*. Современное слово *двести*, вместо ожидаемого **дваста*, как *два села*, без изменений продолжает свою древнюю форму. Древние счетные прилагательные м.р.: *трие, четыре*; ж/ср. р.: *три, четыре*) согласовались с существительным, стоящим в «логичной» форме им. падежа мн.

⁸³ Ср. строки В. Высоцкого: «*Мы говорим не «штóрмы», а «штормá» – / Слова выходят коротки и смачны: / «Ветра́» – не «вѣтры» – сводят нас с ума, / Из палуб выкорчевывая мачты.»*

⁸⁴ Напомним, что современные показатели *-ие, -ия, -ий* ед. ч. являются церковнославянизмами, в то время как *-ье, -ья, -ей* – русизмами, ср. разницу в оформлении падежных форм вариантов типа *Наталія ↔ Наталья, о Наталии ↔ о Наталье*.

числа. Согласованные формы и. п. мн. ч. *три жены, три села, четыре жены, четыре села*, были реинтерпретированы как числительное + р. п. В м. роде тип «два стола» был обобщен и для ставших неизменяемыми по роду, т. е. переставших быть прилагательными *три, четыре*, таким образом создается единая по управлению группа два/ две, три, четыре. Как видим, процесс утраты двойственного числа в истории числительного как части речи занимает центральное место, [Горшкова, Хабургаев, 1997, с. 174] в нем наглядно прослеживается системность изменений, внутрискрутурная обусловленность морфологических процессов.

Форма прошедшего времени современного русского глагола многих студентов, желающих понять логику языка, ставит в тупик. Объяснение отсутствия типично глагольной категории лица и наличие именной категории рода состоит в том, что от праславянского перфекта после утраты вспомогательного глагола «*быти*» (т. е. собственно глагольной части) осталось одно лишь причастие. Можно сравнить форму современного прошедшего времени с древнерусским, английским, французским немецким или сербским и хорватским перфектом, добавив, что краткое причастие на -л-⁸⁵ в славянских языках согласуется в роде и числе с подлежащим:

английский	I	have	written
немецкий	Ich	bin	gekommen
древнерусский	(Язь)	есмь	писаль/писала; пришьль/пришьла
сербский и хорватский	(Ja)	sam	pisao/pisala
современный русский	Я	Ø	писал/писала; пришёл/пришла

Перестройка древней системы причастий настоящего времени действительного залога, в которой сосуществуют разговорные восточно-славянские полные (членные) причастия с суффиксом -уч- / -юч- и -ач- / -яч- и их церковнославянские варианты -ущ- / -ющ- и -ащ- / -ящ-, а также их краткие формы, происходит следующим образом, (исходя из форм им. п. ед. ч., подчеркнуты сохранившиеся в совр. языке формы):

древние прич.	м./ср. р.	ж. р.	совр. рус.
краткие цсл.	несы, <u>умѣя</u> , <u>нося</u>	несущи, умѣющи, носящи	деепричастия

⁸⁵ особый тип действ. прич. прош. времени т. н. *participium perfectum* – ср. близость полных форм: подгорелый – подгоревший

краткие рус.	неса, <u>умѣя</u> , <u>нося</u>	несучи, <u>умѣючи</u> , <u>носячи</u>	деепр., наречия
полные цсл.	несыи, умѣяи, носяи	<u>несущая</u> , <u>умѣющая</u> , <u>носящая</u>	причастия
полные рус.	несаи, умѣяи, носяи	несучая, умѣющая, <u>носячая</u>	прилагательные

Более подробно остановимся на последнем типе – современных прилагательных, образованных с помощью суффиксов -уч- / -юч- и -ач- / -яч-. Значительной части этих прилагательных соответствуют современные причастия с суффиксами -уц-/-юц- и -ац-/-яц-. Они составляют группу 1): ср.: *живучий – живущий, бегучий – бегущий, жгучий, могучий, везучий* и др.; *сидячий – сидящий, бродячий – бродящий, ходячий, стоячий*, и др. К группе 1 примыкают наречия (бывшие краткие др.-рус. причастия ж. р. им. п. ед. ч.) *играючи, припеваючи* и *умеючи*, см. выше таблицу древних форм.

Однако в большинстве рассматриваемых прилагательных нет подобного прямого соответствия с однокоренными причастиями. Группу 2 составляют прилагательные, образованные от глаголов второго спряжения суффиксом -уч- / -юч-, напр. *гремучий* (вместо ожидаемого **гремачий* в соответствии с причастием *гремещий*), *кипучий, скрипучий, хрипучий, шипучий, летучий, горючий*.

Группа 3: при образовании прилагательного используется нестандартная с точки зрения современного причастия основа: *плавучий, невучий, прыгучий, падучий, падучая* (существительное), *плакучий, толкучий, трескучий, липучий, дремучий, сыпучий, пахучий, линючий, вонючий, доезжачий, кусачий, тягучий*. Ср. основы причастий: *плаваю-щий, пою-щий, прыгаю-щий, падаю-щий, толкаю-щий, трескаю-щий, липну-щий* и т. п. Разумеется, в древнерусском/церковнославянском языке с одной стороны существовали модели спряжения типа *плутти: плову пловещи, пасти: паду падеши* и т. п., с другой стороны, по аналогии с ними образовались субстантивированные основы. Однако точное выяснение обстоятельств этих процессов нуждается в специальном исследовании.

Большинство работ ограничивается лишь констатацией факта, что часть глаголов второго спряжения имеют суффикс -ац- другие – суффикс -уц-. Только Власто высказывает предположение, что в случае слов группы 2 (нашей классификации) мы можем иметь дело с формой, образованной от основы исчезнувшего типа спряжения этих слов ср.: *горючий, летучий, тягучий* и др. [Vlasto, 1988, с. 173].

Примеры словарей и письменных памятников свидетельствуют о том, что мы имеем дело с достаточно ранней моделью словообразования отглагольных прилагательных. Суффикс -уч-, -ач- восходит к причастию, либо стандартному, либо образованному от основы утраченного типа. Данная модель повидимому снова активизировалась с XIX века и

до сих пор является продуктивной. К сожалению, более обоснованных выводов в скромных рамках нашей работы сделать невозможно.

Таким образом, обращаясь к краткому историческому комментированию фактов языка на занятиях по практическому языку, преподаватель через язык может передать студентам ценные культурологические сведения, способствующие более глубокому осмыслению ими всего дискурса и в то же время повышению уровня практического владения языком в его стилистическом многообразии. Разумеется, с этими явлениями следует знакомить студентов максимально учитывая их общую мотивацию.

Список литературы:

- Алипий (Гаманович)*. Грамматика церковно-славянского языка. / Иеромонах Алипий (Гаманович). Jordanville: 1964. Репринт: М.: «Худ. литература», 1991. 272 с.
- Булаховский Л. А.* Курс русского литературного языка. т. II. Исторический комментарий. Изд. 4-е, испр. и доп. / Л. А. Булаховский Киев: «Радянська школа», 1953. 436 с.
- Горшкова К. В.* Историческая грамматика русского языка. 2-е изд. / К. В. Горшкова, Г. А. Хабургаев. М.: Изд-во МГУ, 1997. 384 с.
- Живов В. М.* Язык и культура в России XVIII века. / В. М. Живов. М.: Языки славянской культуры, 1996. 592 с.
- Петер М.* Англо-французские и русско-церковнославянские лексические отношения, их сходства и различия // *Byzantine Studies*, vols 8, 11, 12 (1981, 1984, 1985), 275–291. (цит. по Михай Петер. Избр. статьи по рус. языку. *Bibliotheca Baltoslavica Budapestiensis* I. 39–55. Budapest: ELTE Ukrán Filológiai Tanszék – Argumentum, 2005. 259 с.)
- Плетнева А. А.* Церковно-славянский язык. / А. А. Плетнева, А. Г. Кравецкий. М.: Издательский совет РПЦ, 1996. 275 с.
- Успенский Б. А.* История русского литературного языка (XI–XVII вв.). Издание 3-е, исправленное и дополненное. / Б. А. Успенский М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.
- Успенский Б. А.* Краткий очерк истории русского литературного языка (XI–XIX вв.) / Б. А. Успенский. М.: «Гнозис», 1994. 240 с.
- Шахматов А. А.* Очерк современного русского литературного языка изд. 4-е. / А. А. Шахматов. М.: Учпедгиз, 1941. 288 с.
- Шмелев Д. Н.* Архаические формы в современном русском языке. / Д. Н. Шмелев М.: Учпедгиз, 1960. (цит. по: Шмелев Д. Н. Избранные труды по русскому языку. М.: Языки славянской культуры, 2002. 888 с.)
- Н. Tóth I.* Изменение норм русского литературного языка. / Н. Tóth Imre, Szögi Olga. Szeged: (JATE ВТК, на правах рукописи) 1987. 139 с.
- Kiparsky Valentin.* Foreign *h* in Russian. / Kiparsky Valentin. // *The Slavonic and East European Review*, XXXVIII, 1959, № 90.
- Shevelov G. Y.* Die kirchenslavischen Elemente in der modernen russischen Literatursprache und die Rolle Schahmatovs bei ihrer Erforschung. In: A. Šachmatov, G. Y. Shevelov. Die kirchenslavischen Elemente in der modernen russischen Literatursprache. (Slavistische Studienbücher, I) Wiesbaden: Otto Harrasowitz, 1960. 107 с.
- Vlasto A. P.* A linguistic history of Russia to the end of the eighteenth century. / Alexis Peter Vlasto. Oxford: Clarendon Press, 1988. 408 с.

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИАЛОГАХ КАВКАЗА

ROLE OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ETHNO-CULTURAL AND MULTI- RELIGIOUS DIALOGUES IN THE CAUCASUS

В статье отмечается особая роль русского языка и русской культуры в развитии межкультурных коммуникаций между народами Кавказа. Русский язык тесно связан с существованием и распространением православия на Кавказе, хранит в себе «историческую память» славянских просветителей Кирилла и Мефодия, манифестирует идею тысячелетних традиционно дружеских многогранных культурно-просветительных отношений между народами Кавказа. Русский язык – язык великой культуры, посредством которой многие выдающиеся представители национальной интеллигенции народов Кавказа «входили» в мир иных культур. Взаимодействие русского языка с языками Кавказа способствует их взаимообогащению, создает благоприятные условия для укрепления и развития национальных языков. Русский язык используется также как фундамент для построения успешной профессиональной деятельности, как фактор и одна из основных составляющих личностного культурного развития. Выделяется миротворческая и мирозозидающая миссии русского языка на Северном Кавказе, отмечается консолидирующая роль русского языка на протяжении последних веков. Представлена актуальность построения культурного диалога на русском языке как языке, связующем все этносы и ментальности Кавказа. В основе миротворческой миссии лежит изучение опыта лучших русских писателей, которые, с любовью постигая Кавказ, в блестящей литературной форме открывали его современникам и всем последующим поколениям народов России.

The article notes the special role of the Russian language and Russian culture in the development of cross-cultural communication between the peoples of the Caucasus. The Russian language is closely related to the existence and spread of Orthodoxy in the Caucasus, it keeps the “historical memory” of the Slavic educators Cyril and Methodius. The Russian language manifests the idea of a long-term tradition of friendly cultural and educational relations between the peoples of the Caucasus. It is the language of great culture, through which many prominent representatives of the national intelligentsia of the peoples of the Caucasus open the world of other cultures. The interaction of the Russian language with the languages of the Caucasus contributes to their mutual enrichment, creates favorable conditions for the strengthening and development of national languages. The Russian language is used as the foundation for building a successful career, also as a factor and one of the main components of personal and cultural development. It is provided a peacemaking and peacekeeping mission of the Russian language in the North Caucasus, a consolidating role of the Russian language over the past centuries. There is presentation of the importance to create a cultural dialogue in Russian as the language of all ethnic groups of the Caucasus mentality. At the heart of the peacekeeping mission is to study the experience of the best Russian writers. They perceived the Caucasus and in the brilliant literary form opened it to their contemporaries and to all next generations of the peoples of Russia.

Ключевые слова: русский язык, Кавказ, диалог, миротворческая и мирозозидающая миссия, консолидация.

Key words: The Russian language, the Caucasus, the dialogue, the peacekeeping mission and peacemaking.

Современное государство невозможно без единого культурного, образовательного, информационного пространства, основой которого является единый государственный язык. Без языка невозможно построение единой управленческой вертикали, формирование единой армии. Русский язык играет основополагающую роль в укреплении российской государственности, в сплочении народов, использующих русский язык как основное средство коммуникации, как язык политики, культуры, науки. Укрепление позиций русского языка является стратегическим приоритетом Российской Федерации

На Северном Кавказе русский язык и русская культура играют особую роль в развитии межкультурных коммуникаций между народами Кавказа. Русский язык тесно связан с существованием и распространением православия на Кавказе, хранит в себе «историческую память» славянских просветителей Кирилла и Мефодия, манифестирует идею тысячелетних традиционно дружеских многогранных культурно-просветительных отношений между народами Кавказа, означает расширение и укрепление кириллического пространства. Русский язык – язык великой культуры, посредством которой многие выдающиеся представители национальной интеллигенции народов Кавказа «входили» в мир иных культур.

Взаимодействие русского языка с языками Кавказа способствует их взаимообогащению, создает благоприятные условия для укрепления и развития национальных языков. Русский язык используется также как фундамент для построения успешной профессиональной деятельности, как фактор и одна из основных составляющих личностного культурного развития. Русский язык – основа формирования общероссийской идентичности современного гражданина России.

Важно отмечать и говорить о миротворческой и мирозозидающей миссии русского языка на Северном Кавказе, о его консолидирующей роли на протяжении последних веков. В основе миротворческой миссии лежит изучение опыта лучших русских писателей, которые, с любовью постигая Кавказ, в блестящей литературной форме открывали его современникам и всем последующим поколениям народов России [Джаубаева 2010]. Только с опорой на миротворческую и мирозозидающую миссию возможно говорить о формировании этнокультурных и поликонфессиональных диалогов. В этой связи необходимо очертить ту важную языковую функцию, которую выполняет русский язык для всех жителей Северного Кавказа.

В ходе эволюции язык стал непреложным знаком человека, человека разумного, мыслящего, существующего. Язык — это показатель, знак принадлежности человечеству, отнесенность к миру человеческого духа, созидającego и прославляющего прекрасное.

В то же время — «всё в языке и всё через язык». Язык очерчивает границы нашего мира, через язык человек осваивает этот мир, входит в него, погружается в его глубинные смыслы. Но язык не дается без труда и не является навсегда измеренной инстанцией. Без охраны своего языка человек обедняется, а уход, потеря языка — это свидетельство потери духа.

В этой связи актуализируется вопрос «приятия» языка, который в своем основании приводит к поиску того фундаментального основания в функционале языка, от которого будет отталкиваться сам процесс освоения и владения языком. Через «приятие» языка поликультурного диалога в полилингвальном пространстве формируется такое ценностное отношение к языку, которое формирует базис для развития личности, миро

Наиболее распространенным являются подходы, опирающиеся на коммуникативную и информативную функцию в корреляции с поступательной системной организацией языкового материала. Однако интересно заметить: ни единожды научение родному языку не строится на отдельном постижении уровней языка, которое должно быть в дальнейшем объединено в единую систему. И хотя очень многие методики показывают прекрасные результаты — обучаемый погружается в язык и овладевает различными сторонами его бытия — нельзя не отметить, что путь в лингвокультурное пространство достаточно продолжительный. И в этом пути, несомненно, наблюдаются потери, которые сопряжены с преодолением и целеполаганием. Те потери, которые отсутствуют у билингвов, которые принимают два языка как сущность одного явления — языка, но с разными выходами. Поэтому билингв никогда не ответит на вопрос, на каком языке думаешь, мечтаешь, пишешь, видишь сны. Зачастую исследования пытаются оценить уровень владения тем или иным языком билингва, выделить родной и неродной (хотя в этой классификации действительно есть рациональное зерно, позволяющее определить интерференционные посылки и культурологические константы). Язык билингва имеет больше форм выражения, как и язык образованного и необразованного человека. А уровень владения «вторым» языком зачастую не хуже, чем у большой массы носителей, а порою «второй» язык билингвальной группы достигает наивысшего развития, так как постоянно находится в поле метаязыковой деятельности, в зоне лингвистической рефлексии. Стоит говорить о выделении в основополагающие аккумулятивной функции языка и погружение в лингвокультурное пространство, дающее импульсы к изучению элементов системы в их взаимосвязи.

Функционирование языка сопряжено с установлением того кода, который обуславливает лингвистическое представление, а вернее — знание слова, а знание, по справедливому замечанию Н.В. Данилевской, «изначально лингвистично. Чтобы какая-

либо информация об объекте действительности стала знанием индивида, необходимо, чтобы она прошла через этапы психоинтеллектуального постижения (понимания) и превратилась в смысл» [Данилевская 2005: 27]. Исследование границ и объема знания одновременно приводит к постижению знания в полном комплексе набора парадигматических и синтагматических воззрений в зависимости от проекции рассмотрения. И в то же время происходит постижение формирования некоего лингвистического кодекса. «Наше мышление и познание предопределены языковым мироистолкованием, вращаться в которое означает вырастать в мире» [Гадамер 1997: 137]. При этом, как отмечает В. фон Гумбольдт, «язык — не просто средство обмена, служащее взаимопониманию, а поистине мир, который внутренняя работа духовной силы призвана поставить между собою и предметами» [Гумбольдт 2000: 171]. Подобное понимание языка, сопряженного с эпистемологической ситуацией, на возможность сопоставления с которой указывает единство познавательной и культурной природы, позволяет рассматривать метапоэтику в более широком контексте. При этом «текст именно в составе культуры приобретает свою полную окончательную определенность: только зная культуру, в которую включается данный текст, мы получаем возможность постигнуть его наиболее глубокие смысловые пласты» [Мурзин 2004: 169].

Основополагающим и сущностным в понимании деятельностной концепции языка, продолжающей концептуальные положения Гумбольдта, являются работы А.А. Потебни и его последователей.

Г.Г. Шпет говорит о данных вопросах как о тех, которые в истории русского просвещения остались «лишь поводами для презрительной характеристики всей ... эпохи «мечтательной», «идеалистической»...» [Шпет 1989: 330]. Отмечается, что для этого времени характерно возведение в методологический принцип всякого явления культуры как выражения единства духа народа: «Университет есть реализующаяся система наук. Словесный его факультет объединяет науки словесные, или науки слова. «Слово есть форма, и каждый из тех видов, в коих выражается ум и творческий дух человека, есть слово. Словесность есть проявление духа человека во внешности. В приложении к наукам: дух есть философия, материя – история, форма – язык» [Шпет 1989: 330].

При анализе функционирования языка следует учесть то, что «всякий язык... развивается сообразно своему небу и своей почве. Язык сообразуется с нравами и образом мысли народа, литература должна слиться с языком народа. «Литература растет в языке, язык в литературе. Язык и литература неразрывны. Другая форма, в которой выражается ум и творческий дух человека, – искусство» [Шпет 1989: 330]. К.Э. Штайн, глубоко изучающая идеи Потебни и его последователей, в монографии «А.А. Потебня: Диалог во времени»

отмечает, что мысль народная, его история, дух народа и собственная мысль – все в языке, в языке народа и индивидуума. «Познай себя через язык, которым ты пользуешься и которым ты, и только ты, выражаешь себя, – разве это не глубинные мысли о языке как деятельности и деятельного понимания языковой личности?» [Штайн 2016: 87].

Обращаясь к наследию А.А. Потебни, трудно не заметить оппозицию языкового мышления и языкового продукта. В работе «Мысль и язык» он пишет: «На слово нельзя смотреть как на выражение готовой мысли. Такой взгляд... ведет ко многим противоречиям и заблуждениям относительно значения языка и душевной экономии. Напротив, слово есть выражение мысли лишь настолько, насколько служит средством к ее созданию; внутренняя форма, единственное объективное содержание слова, имеет значение только потому, что видоизменяет и совершенствует те агрегаты восприятий, какие застают в душе» [Потебня 1989: 169]. «...язык нужен для общества, для согласного течения его дел, но он предполагает уже договор, следовательно, общество и согласие. Совершенствование мысли возможно только посредством ее сообщения, науки, поэзии, следовательно, слова; но слово возможно только тогда, когда мысль достигла совершенства уже и без него. Нет языка без понимания, но понимание возможно только посредством слов, не заменимых самою выразительною мимикою» [Потебня 1989: 21].

Такое внимательное отношение к идеям А.А. Потебни необходимо для того, чтобы показать значение составляющих языковой деятельности в процессе научения языку. Так же хотелось бы отметить, что многие основополагающие идеи А.А. Потебни выдаются сегодня как открытие, но уже вписанное в другие вновь созданные научные течения.

Деятельностная концепция указывает на те слова в дискурсивном пространстве, которые понимаются как узловые точки дискурса, реализуемые в ключевых словах текстов лингвокультуры. Следуя концепции Лакло и Муфф [Laclau 2000], выделяются *узловые точки*, организующие дискурсы, *ключевые знаки*, организующие идентичность, и *мифы*, организующие социальное пространство. Их анализ строится на *тексто-ориентированной* форме дискурсивного анализа [Fairclough 1992], которая объединяет три традиции:

— детальный лингвистический анализ текста;

— анализ дискурсивной практики;

— интерпретативную традицию, где повседневная жизнь рассматривается как продукт действий людей, следующих набору разделяемых правил и процедур на уровне «здорового смысла» и в воображаемых мирах. Ключевые слова при этом составляют суть работы с дискурсом. «Вербализация и объективация определенного содержания, представленная в акте речи, знаменует собой работу с информацией, когнитивный процесс, рождающийся в процессах познания и восприятия мира» [Григорьева 2007: 41].

Исследование дискурса в практике *дискурс-анализа* определяется через роль дискурса в конституировании мира. В работе М.В. Йоргенсен и Л.Дж. Филлипс «Дискурс-анализ. Теория и метод» (2008) отмечается, что при разнице подходов к определению и изучению дискурса, его функционирование — дискурсивная практика — это практика, которая формирует мир. Фэркло в критическом дискурс-анализе предлагает концепт дискурса для текста, разговора и других семиотических систем и отделяет ее от других измерений социальной практики. В теории дискурса Лакло и Муфф нет различий между дискурсивными и недискурсивными измерениями социального — все практики исключительно дискурсивны. Цель дискурс-анализа состоит не в том, чтобы выйти «за пределы» дискурса и выяснить, что действительно имелось в виду, когда что либо сказано или записано. Цель и не в том, чтобы обнаружить реальность за «пределами дискурса». Отправная точка — это то, что реальность невозможно рассматривать вне дискурса, и, таким образом, именно дискурс непосредственно и становится объектом анализа. «Исследователь должен работать с тем, что фактически было сказано или написано, исследуя паттерны “вдоль и поперек” высказываний и определяя социальные последствия различных репрезентаций реальности» [Йоргенсен 2008: 49].

Важность обращения к дискурс-анализа обусловлена задачей «соединения» функционирования языка как собственно лингвистического явления и как явления социального. Это позволит сохранить языковой круг, дать ему развитие. Тем более, что это предполагает использование языка в самостоятельном общении в тот же день, когда происходило погружение в языковое пространство русского языка. Таким образом создается основание для переноса социокультурного опыта, означенного одним языковым кодом, в область другого языкового кода.

Именно здесь важен процесс **«прияття языка»**, исходящий из деятельностной концепции языка, когда языковой потенциал черпается не из возвышенной остранированной реальности, а из обыденного окружения, рутинного, неакцентируемого диалога. «Приятие» базируется на вскрытии лингвокультурных архетипов, реализованных в повседневных текстах, приближенных к разговорному стилю, но усложняющемуся в процессе лингвистического путешествия.

Так, например, избирая тему дома, мы следуем по феноменологически заданному образу дома в сознании говорящего, выводим и знакомим его с понятием дома в русской лингвокультуре, поступательно продвигаясь к знакомству с лексемой «дом», которая означает и строение, и место пребывания. Но эта слиянность лексического значения, отмеченная в русском языке, должна базироваться на базовых архетипах, которые приводят нас к месту обитания, означенного строением.

После поступательного означивания русского языка в языковой сфере приходит второй этап – метаязыкового осмысления и рефлексии, который уже является развитием заложенных форм. То, что метаязыковая рефлексия происходит уже в поле языка, а не демаркированном пространстве отгороженных языковых реальностей, позволяет выстраивать погружение с опорой на предзнание, а в последствии на знании – социальном и языковом, отразившем социокультурную ситуацию и понимании.

В процессе межкультурной коммуникации понимание предстоит как форма интерсубъективной связи. Поскольку участники используют определенный язык для общения, то в процессе общения сталкиваются с проблемой интерпретации.

Интерпретация – процесс понимания значений формы символа, которая была узнана в процессе восприятия. Значения символов рождаются из обмена символами в процессе интеракции. Достижение взаимопонимания во многом обусловлено степенью культурных различий участников межкультурной коммуникации. Представители одной культуры разделяют систему идей, понятий и символов, которые позволяют им думать, чувствовать и интерпретировать его приблизительно одинаковым способом. Они разделяют схожие культурные коды. Успешная межкультурная коммуникация предполагает осознание культурных различий субъектами интеракции и способность каждого из них адекватно интерпретировать символы иной культуры.

Таким образом, символ – одно из ключевых понятий всего спектра гуманитарных и социальных наук: философии, культурологии, социологии, политологии, этнологии, психологии, эстетики, религиоведения и т.д. В истории общественной мысли с древних времен и до настоящего дня не исчезает интерес к изучению этого многогранного феномена. Это обусловлено его уникальностью: символ обладает потенциально неисчерпаемой смысловой глубиной и открывает исследователю возможность познания более глубинных идейно-концептуальных основ социокультурных явлений и процессов. В современной науке данное понятие активно используется не только в теоретических теориях и концепциях, но и в прикладных исследованиях.

В произведениях русского писателя встречаются внутритекстовые переводы слов, раскрывающие лингвоэтнографическую информацию. Взаимопроникновение языковых миров и культур, совмещение общего и различного, является единственно верным подходом в формировании миротворческой деятельности. Межкультурная коммуникация, обогащающая национальные культуры, явление неоднозначное. Основоположник теории межкультурной коммуникации Э. Холл доказал связь между культурой и коммуникацией, заявив: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [Холл 1995: 211], а

также провел аналогию с изучением иностранных языков при помощи грамматических категорий.

Русский язык через процесс «приятия» дает возможность четкому выражению своей мысли, точный подбор слов, богатство речи формируют мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности. Языковая способность личности рассматривается как механизм, обеспечивающий речевую деятельность. Речевая деятельность, связанная с использованием языка, одна из важнейших особенностей в жизни думающего, познающего, общающегося, рассуждающего, объясняющего, спорящего, убеждающего человека.

Список литературы:

- Гадамер Х.-Г.* Человек и язык / Х.-Г. Гадамер // От Я к Другому. Минск, 1997. С. 130–141.
- Гумбольдт, фон В.* Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. М., 2000. 400 с.
- Данилевская Н.В.* Роль оценки в механизме развертывания научного текста / Н.В. Данилевская. Пермь, 2005. 360 с.
- Джаубаева Ф.И.* Языкотворчество русских писателей как мирозозидающая деятельность на Северном Кавказе. Ставрополь, 2010. 432 с.
- Мурзин Л.Н.* Язык, текст и культура / Л.Н. Мурзин // Человек — текст — культура. — Екатеринбург, 2004. С. 160—169.
- Холл Э.* Как понять иностранца без слов / Э. Холл // Дж. Фаст. Язык тела. М., 1995. 429 с.
- Шпет Г.Г.* Очерк развития русской философии / Г.Г. Шпет // Г.Г. Шпет. Сочинения. М., 1989. С. 10–342.
- Штайн К.Э., Петренко Д.И. А.А. Потебня: Диалог во времени: Монография / К.Э. Штайн, Д.И. Петренко / Под ред. М.П. Котуровой. Ставрополь – Ростов-на-Дону, 2015. 640 с.*

Эберле В.С.
Университетский фонд «Сан Пеллегрино» (FUSP)
г. Мизано-Адриатико (Италия)

Eberle Valentina
The San Pellegrino Foundation University (FUSP)
Misano Adriatico (Italy)

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБЩЕНИИ: РЕАЛИИ И ИДИОМАТИЧЕСКИЕ
ВЫРАЖЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДЧИКОВ
IT<>RU**

**ENHANCING MOTIVATION FOR RUSSIAN ACQUISITION IN
INTERNATIONAL COMMUNICATION: CULTURE-BOUND AND IDIOMATIC
EXPRESSIONS FOR IT<>RU TRANSLATION AND INTERPRETING
COMPETENCY DEVELOPMENT**

Известно, какую трудность при переводе представляют собой реалии, идиоматические выражения и прочие элементы языкознания, относящиеся к жанру фольклора, ввиду того, что в основном не имеют чётких соответствий ("уже готовых" эквивалентов) в другом языке. Для их перевода используются различные приёмы и именно эти элементы стилистически маркируют текст, придают ему эмоциональную окраску и особый колорит, поэтому переводчик, для того, чтобы передать не только информационную составляющую текста, но в идеале и выразительную, должен иметь полное понимание этих элементов на языке оригинала. Если у письменного переводчика есть время на консультацию словарей (которые для русско-итальянской комбинации практически отсутствуют), других источников и носителей языка, то устного переводчику, как известно, приходится принимать решение в дефиците времени. Багаж компетенций устного переводчика, помнящего о том, что реалии, идиомы и пр. фразеологизмы могут поджидать его во всех сферах и на всех уровнях переговоров, должен включать знания, по крайней мере, по самым распространённым и наиболее часто используемым в устной речи оборотам. В статье приводится пример лекции с использованием одной сатирической миниатюры телевизионного шоу «Камеди Клуб», включающей богатый набор вышеуказанных элементов и инсценирующей деловые переговоры через переводчика. Данная юмористическая миниатюра используется, как стимулирующее средство для анализа со студентами всех важных аспектов, касающихся перевода реалий, идиом, элементов фольклора и т.д., и для составления студентами русско-итальянского глоссария этих выражений.

We know how is difficult it is to translate culture-bound idiomatic expressions and folkloristic elements, as most of them do not have any clear, "ready-made" equivalents in another language. For their translation we use various techniques and these stylistically marked text elements, give it an emotional and vivid nuance; a translator and interpreter – in order to convey not only information from the text, but ideally its expressive content as well - should thus have a deep knowledge and understanding of these elements in the source language. If a translator usually has enough time to look these expressions up in dictionaries (although there are hardly any dictionaries of idiomatic expressions for the Russian-Italian combination), other sources and ask native speakers, the interpreter, as it is known, has to make a choice in a compressed time frame. The range of competencies on the part of interpreters, since they could come across culture-bound expressions, idioms and so on at all levels and in any field of negotiation, should thus include knowledge of at least those which are most widespread and commonly used in oral speech. This paper describes a lecture based on a satirical segment from the Russian TV-show «Comedy Club», which includes a rich "collection" of the linguistic elements mentioned above and simulates a business negotiation through an interpreter. This comic sketch is used during the lecture as a

stimulating element for the analysis with students of all important translating aspects of culture-bound expressions, idioms, folklore elements and so on, and for the preparation of a Russian-Italian glossary of such expressions.

Ключевые слова: реалии, идиомы, перевод реалий и идиоматических выражений, устный перевод, русско-итальянский глоссарий реалий и идиоматических выражений, видеоролик «Комеди Клуб», деловые переговоры между представителем Челябинского ТЮЗа и предпринимателя из Ливерпуля через переводчика.

Key words: culture-bound idiomatic expressions, folkloristic elements, interpreting during business negotiation, Russian-Italian glossary of culture-bound idiomatic expressions, satirical segment from the Russian TV-show "Comedy Club".

В этой краткой статье я хотела бы коснуться таких элементов языкознания, которые не только в обязательном порядке включаются в программы как РКИ на разных уровнях обучения, но и рассматриваются отдельной статьёй в межъязыковой коммуникации (в устном и письменном переводе). Такими элементами языкознания междисциплинарного изучения являются идиоматические выражения и фразеологизмы, включающие реалии, крылатые выражения, пословицы, поговорки и прочие элементы, относящиеся к жанру фольклора.

В данной статье нет необходимости предоставлять подробное описание того, что мы подразумеваем под лингвистическими понятиями "идиома" или "фразеологическая единица" с приведением всех описательных характеристик и отличительных признаков, так как при желании можно обратиться к уже существующим, конечно же, ещё не исчерпывающим, трудам на эту тему с приведёнными в них описательными свойствами и классификацией. К числу таких исследований относятся работы Виноградова В.В., Шанского Н.М., Молоткова А.И., Жукова В.П. и др., которых неоднозначно указывают как представителей так называемого "широкого" или "узкого" понимания фразеологии⁸⁶. Данная статья преследует другую цель, ставя вопрос о том, как организовать лекции

⁸⁶ Три основных вида фразеологизмов по В.В. Виноградову – "фразеологическое сращение" (семантически неделимые обороты, как напр. *бить баклуши*), "фразеологическое единство" (устойчивые обороты, но с признаками семантической раздельности компонентов и допуском некоторых вариантов замены, как напр. *делать/раздуть из мухи слона*) и "фразеологические сочетания" (устойчивый оборот, «в котором есть слова, как со свободным значением, так и с фразеологически связанным» [Шанский, 2002, с. 5], как, напр., *щекотливый/интересный вопрос, сгорать от любви/стыда/ненависти*). Н.М. Шанский, помимо фразеологических сращений, единств и сочетаний, выделяет также фразеологические выражения, относя к ним воспроизводимые обороты речи, состоящие из слов со свободными значениями (как напр. *сторонники мира, процесс пошёл*). Помимо классификации Виноградова к фразеологизмам относят и пословицы, поговорки, крылатые выражения, цитаты из песен и кино, клише и т.д. «При узком понимании объектом изучения является центр фразеологии, т.е. экспрессивные обороты с целостным переносным значением, которые можно заменить одним словом. Это идиомы. Стронники такого направления – В.П. Жуков, А.И. Молотков, Ю.П. Солодуб и др. При широком понимании исследуется не только центр, но и периферия фразеологии; в этом случае фразеологизмами признают все устойчивые в языке и воспроизводимые в речи сочетания слов. Стронниками такого понимания объёма и состава фразеологии являются В.Л. Архангельский, О.С. Ахманова, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелёв и др.» [Чепкова, Мартыненко, Степанян, 2013, с. 10].

интересным образом с целью рассмотрения со студентами всех важных аспектов, касающихся именно перевода вышеуказанных элементов языкознания.

Вопрос о том, как переводить реалии, встаёт уже на первом курсе бакалавриата. Что же мы подразумеваем под этим понятием, соответствующим в английском языке термину "culture-bound"? Существуют разные варианты определения реалий. В электронных словарях преобладает следующая формулировка: *реалии – это предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, а также исторические факты или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках*. Различные классификации реалий приведены в исследованиях С. Влахова и С. Флорина, Е.М. Верещагина и В. Костомарова и др. Я предпочитаю сослаться на определение Юлии Добровольской: *«Реалиями мы называем слова или выражения, обычно не имеющие лексических эквивалентов на языке перевода ввиду того, что они обозначают предметы, понятия и явления, присутствующие только в повседневной жизни, культуре или истории страны языка оригинала»* (перевод мой. – В.Э.). Существуют работы, в которых приводится классификация итальянских реалий в русском языке, как например статья В.С. Маслякова⁸⁷, где реалии подразделяются на бытовые (жилища и сооружения, транспортные средства, одежда и обувь, пища и напитки, обращения, приветствия и восклицания), реалия из сферы искусства (стили, виды и явления литературы, живописи и архитектуры, музыкальные инструменты, музыкальные и театральные произведения, народные песни и танцы, нотное письмо, музыкальные темпы и приёмы исполнения, стили исполнения и тембры голоса, способы вокального и инструментального исполнения), реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (государственные институты, административные единицы и должности, общественные организации, партии, клубы и объединения, экономические и финансовые термины, предприятия торговли и общепита, воинские и полицейские чины, гражданские должности, профессии и занятия, традиции и обычаи, народные праздники, культурные мероприятия, соревнования и игры), реалии этнических и социальных общностей и их представителей, реалии эпохи итальянской истории, ономастические реалии Италии (антропонимы, к которым относятся все имена и фамилии, имена героев художественных произведений, божества, сказочные существа, топонимы, в состав которых входят географические названия, названия предприятий и учреждений, магазинов и ресторанов, вокзалов и аэропортов, СМИ и т.д., названия государственных институтов, общественных

⁸⁷ Масляков В.С. Анализ итальянских реалий в русском языке. Статья опубликована в Вестнике Томского государственного университета, 2011. №344. С. 22-25.

организаций, промышленных и торговых предприятий, названия памятников культуры, музеев и галерей, названия спортивных клубов, названия художественных и музыкальных произведений, ансамблей и групп), образные реалии.

При переводе реалий, мы, переводчики, достигнув полного понимания семантически-стилистической составляющей, принимаем решение о самых оптимальных для определённого контекста приёмах их передачи: при письменном переводе через транслитерацию, транскрипцию, калькирование, описательный перевод в тексте, сноски в конце страницы, комментарии или даже глоссарии в конце переведённого текста. При устном переводе реалий часто используемым приёмом является генерализирующий ввод. Многие русские реалии, привнесённые в итальянский язык через транслитерацию, уже не нуждаются ни в каком дополнительном объяснении, как например *intelligencija*, *trojka*, *vodka*, *matrjoška*, *gulag*; как никакого пояснения не требуют такие итальянские реалии в русском языке, как *капуччино*, *мафия*, *феррари* и пр. Интересно подметить, что при калькировании итальянских реалий на русский язык иногда происходят довольно смешные морфологические преобразования, являющиеся результатом незнания правил произношения некоторых итальянских фонем. Так *ламборгини* (**lamborghini**) превратилась в *ламборджини*, а знаменитый бренд детской одежды *кикко* (**chicco**) стал *чикко*. Вряд ли уже возможно устранить такой "нонсенс" ввиду того, что грамотное произношение этих реалий вызовет скорее недоумение, чем правильные культурные ассоциации у "рядового члена российского общества".

Перевод реалий входит в состав компетенций, которыми должен обладать переводчик уже по окончании первого курса бакалавриата. Так на экзамене по устному переводу за первый курс в нашем университете имитируются следующие ситуации: в отеле, в магазине, в ресторане и интервью. Выбор первых трёх контекстов обуславливается географическим расположением нашего учебного заведения: на Адриатической Ривьере, особенно в летний период, когда большинство наших студентов временно устраивается на работу, присутствует большой приток русскоговорящих туристов и возникает потребность в использовании русского языка в рамках межкультурной коммуникации (напрямую или через переводчика). Поэтому в рамках лексических категорий, ограниченных и обособленных вышеуказанными контекстами ввиду того, что уровень знания русского языка наших студентов после первого курса не превышает уровень А2 (ТБУ), отрабатываются базовые приёмы переводческой техники и формируются первые переводческие компетенции. Программа устного перевода за первый курс предусматривает обучение студентов теоретическим и практическим приёмам обеспечения межъязыковой и межкультурной устной коммуникации посредством распознавания коммуникативного

намерения и быстрого выделения основных сведений и классификации поступающей информации по уровням значимости, структурирования и организации мысли и содержания сообщения, управления так называемым "телесным языком", применения генерализации или компрессии, умения управлять критичными моментами и "выходить сухими из воды". На первом курсе также предоставляются основные сведения о профессиональной этике и необходимой подготовительной работе, которую должен осуществлять любой устный переводчик при каждом предоставлении услуг, а также проводятся упражнения, нацеленные на развитие памяти и концентрации внимания. Студенты знают, что на экзамене по устному переводу за первый курс они обязательно услышат пусть хоть даже один, а может быть и несколько абсолютно незнакомых им ("невиданных и несслыханных" до сего времени) терминов для выявления их способностей вести себя надлежащим профессиональному переводчику образом, претворяя в жизнь отнюдь нелёгкие в реализации на начинающем этапе вышеперечисленные умения. На момент экзамена (устный перевод в контексте "ресторан") уже особых трудностей не должны вызывать такие русские реалии, как *insalata russa* (буквально *русский салат*, для перевода которого на русский язык студенты, будучи осведомлёнными об истории этого блюда, должны использовать термины *оливье*, *столичный* или *мясной салат*), *борщ*, *блины*, *пельмени* (для которых на письме используется транскрипция и которые при устном переводе требуют предоставления минимума объяснительной информации) или *котлеты* (которые студенты должны отнести к "ложным друзьям" и перевести как *polpette*, а не *cotoletta/e*, которые переводятся как *шницель*). Контекст может инсценироваться в Италии для проверки умения передачи на русский язык таких не всегда знакомых русским туристам итальянских реалий, как *prosciutto crudo* (которую нельзя переводить как *ветчина* (*prosciutto cotto*), а нужно заменять объяснительной формулировкой, – *свеже-вяленая нарезка* и т.п.), или нескончаемого разнообразия итальянских макаронных изделий, среди которых, например, один из самых заурядных для итальянцев типов, как *strozzapreti pasticciati*.

К сожалению, на этом уровне знания языка (ТБУ) нет ещё возможности использовать так называемые полностью аутентичные материалы для создания вышеперечисленных контекстов. Ситуативные диалоги составляю я, преподаватель, вводя в них определённые лексико-синтаксические конструкции и делая их как можно более "аутентичными", отталкиваясь буквально от своей переводческой практики. Также интервью моделируется таким образом, чтобы можно было проявить в нём уровень лексико-грамматико-коммуникативной компетенции, требующейся при А2, и проявить вышеуказанный минимум переводческих навыков. Интервью симулируется, как правило, с известным персонажем (так наши студенты в конце первого курса уже переводили

интервью с В.В. Путиным, Сильвио Берлускони, Светланой Алексиевич, Виктором Пелевиным), и включает достоверные биографические сведения, а также информацию из официальных опубликованных интервью. Студенты предупреждаются заранее о том, кого им придётся переводить, для проведения предварительной поисковой работы. В ходе перевода интервью оценивается среди всего прочего умение обрабатывать прецизионную или, как я её называю, "критическую" для переводчика информацию (даты, цифры, топонимы, имена собственные в полной, уменьшительной или ласкательной форме и т.д.), а также использовать надлежащий стилистический регистр.

На более продвинутом уровне компетенции наших студентов, как будущих переводчиков, должны расширяться и включать также предрассудки (которые также являются реалиями), тосты (перевод элементарных тостов практикуется уже на первом курсе), анекдоты (специфике перевода анекдотов можно посвящать отдельную статью) и идиоматические выражения. Идиомы В.В. Виноградов относит к фразеологическим сращениям, но прочертить чёткую границу между идиомами и фразеологизмами других классов сложно. «...как в отечественной, так и в зарубежной фразеологии нет однозначного подхода к определению идиомы и нет четкого обозначения границ идиоматики. Многие ученые включают пословицы ... в объем идиоматики. Хотя большинство ученых сходится во мнении, что идиома – словосочетание, чьё значение не выводится из значения его составляющих, проблемы универсального определения идиомы и критерии их классификации до сих пор остаются открытыми вопросами и представляют интерес для фразеологов. Рассмотрение идиомы как комплексного языкового знака расширяет границы изучения идиоматики, позволяя проводить междисциплинарные исследования идиом в рамках лингвокультурологии, когнитивистики и социолингвистики.» [Чернобай, 2011, с. 319] Ю. Добровольская относит идиоматические выражения к языковым афоризмам, указывая на то, что «при переводе так называемых языковых афоризмов ..., т.е. идиоматических выражений, устойчивых оборотов речи, народных поговорок, пословиц, сравнений и т.п., мы отдаёмся отчётом о трудности нахождения идентичных форм с последующей необходимостью их частичной или полной замены...» (*перевод мой. – В.Э.*). Переводчик, следовательно, должен выбирать наиболее удачный приём перевода этих элементов, отдавая отчётом о том, что они стилистически маркируют текст, придают ему эмоциональную окраску и особый колорит, и переводчик в идеале должен стремиться к тому, чтобы передать не только информационную составляющую текста, но и выразительную. Чугунова Е.Д в своей статье «Особенности перевода национально-культурных фразеологических единиц» [Чугунова, 2013] указывает на разные приёмы, распределяя их на «фразеологические» (к которым нужно стремиться в идеале и среди

которых она указывает на использование фразеологических полных или неполных эквивалентов, фразеологических или индивидуальных аналогов) и «нефразеологические» (калькирование, описательный перевод и т.д.). Для выполнения такой задачи переводчик в первую очередь (ещё до выбора правильного приёма) должен иметь полное и правильное понимание идиом на языке оригинала. Если у письменного переводчика есть время на консультацию словарей (которые для русско-итальянской комбинации практически отсутствуют), других источников и носителей языка, то устному переводчику, как известно, приходится принимать решение в дефиците времени. Устная (разговорная) речь живёт своими закономерностями. Лексико-грамматическое построение фраз зависит от того, кто говорит (взрослый или ребёнок, политик или рабочий, образованный или безграмотный человек), от его состояния души, от контекста происходящего и т.д. Устная речь, следовательно, отражает условия жизни, психологию и ментальность людей, и переводчик должен «свободно перемещаться между двумя мирами, двумя типами мышления и способами выражаться, помня, что при этом отличий будет больше, чем схожестей» [Добровольская, 1997, с. 148] (*перевод мой.* – В.Э.). Большое значение будут иметь произношение говорящего, акцент, интонация и даже тембр голоса. Известно, что разговорная речь изобилует реалиями, отражающими конкретную историческую, социальную, культурную и повседневную действительность. Обычно в качестве примера я ссылаюсь на колоритные речи таких знаменитых политиков, как Никита Хрущёв или Борис Ельцин, и на то, какие трудности они создавали переводчикам во время своих выступлений. Что касается Хрущёва, то я не могу не сослаться на его выражение «кузькина мать», рассказывая студентам о том, что имя этого политика навечно будет связано с данной идиомой, несмотря на то, что приведённые в прессе примеры использования им данного выражения, как во время визита Ричарда Никсона в Москву в 1959 году, так и его выступления в ООН в 1960, не были подтверждены документально, а являются лишь преувеличением и искажением истинных фактов. А вот понятие *хрущёвки*, к сожалению, до сих пор представляет собой реалию, которую студентам нужно внести в свой глоссарий. Что же касается коммерческо-корпоративного сегмента, то на третьем курсе бакалавриата на экзамене симулируются конкретные деловые переговоры на предприятии (с включением всей входящей в программу коммерческо-корпоративной и политико-экономической лексики), и я рассказываю студентам о том, что идиоматические выражения часто используются участниками переговоров и в деловой беседе. "Лихие девяностые" уже далеко позади и за столом переговоров им вряд ли придётся столкнуться с "новыми русскими" с золотыми перстнями на пальцах и слышать в обилии "ненормативную лексику", но они должны быть готовы правильно истолковать в контексте такой неологизм,

как *нам фиолетово* (который я впервые услышала год назад во время двусторонних переговоров, и который поставил меня в затруднение), или "не наломать дров" при переводе на русский язык некоторых итальянских идиом, как например *scendere dal cavallo* (буквально "слезть с лошади"), которую мне довелось услышать на переговорах при закрытых дверях на высоком уровне в составе следующей фразы: «...e possiamo trovare una soluzione a condizione che voi scendiate da cavallo...» (что здесь может быть передано, как *мы сможем найти правильное решение, но только если переговоры будут проходить на равных условиях*).

При рассмотрении со студентами этого тематического блока я обращаю их внимание на то, что скорее не так важно ставить вопрос "как переводить" идиомы, как важно понять для чего оратор/собеседник решил использовать в своей речи определённый колоритный элемент и надо ли стремиться к полной передаче в устной передаче такого "колорита" (однако, все сопряжённые с данной постановкой вопроса аспекты – отдельная тема для обсуждения). Самое главное, повторяю, полное понимание переводчиками исходного значения идиом на языке оригинала. Для этого я рекомендую студентам начать составлять своего рода русско-итальянский глоссарий самых распространённых идиом, реалий, элементов фольклора и пр. ввиду отсутствия таких специфических словарей для этой языковой комбинации.

Мы, преподаватели как РКИ, так и техники перевода, прекрасно знаем, что использование на лекциях аутентичных материалов или материалов, по крайней мере, взятых из реальной российской жизни, стимулирует интерес учащихся к изучаемому материалу и способствует лучшему и более быстрому его усваиванию. В частности, на основании своего личного опыта могу сказать, что такая цель, которую я могу резюмировать в тех словах, – заинтересовать, дать, закрепить, – эффективно достигается тогда, когда материал носит забавный, юмористический или даже сатирический характер. В процессе попытки познания современного российского общества студенты также задаются вопросом о том, что смотрят россияне по телевизору? Именно с целью удовлетворения этой их любознательности, а также в дидактических целях, я использую на своих лекциях по устному переводу может быть не совсем соответствующее всем "академическим канонам" средство, а именно одну из юмористических миниатюр «Камеди Клуб» (Comedy Club), которую многие из моих коллег, я уверена, уже видели и знают, и мне хотелось бы узнать, используют ли также на своих занятиях и в каком формате.

Данный эпизод можно посмотреть по следующим ссылкам:

<http://comedyclubpro.ru/garik-xarlamov-timur-batrutdinov-demis-karibidis-perevodchik-v-tyuze/>

<https://rutube.ru/video/903cac240ead590776c8c938c0246bdf/>

https://new.vk.com/video639621_164266162

Трудно найти в России человека, не знакомого с этим телевизионным и юмористическим шоу и не смотревшего хотя бы одного эпизода этой программы. Создатели и участники этого шоу, – которое первоначально выходило в эфир с 2005 года на телеканале ТНТ, а в последствие спецвыпуски стали транслироваться и с других каналов телевидения, – выходцы из КВН («Клуб весёлых и находчивых»), телевизионного игрового шоу, к которому были прикованы глаза миллионов телезрителей на протяжении прошлого столетия. Если КВН является неоспоримой реалией советской жизни (четырёх последних десятилетий XX века), то «Камеди Клуб» так или иначе стала "реалией" современной российской жизни, учитывая большой интерес телезрителей к этой передаче, непреходящий вот уже как 10 лет. Я не преследую цель дать критическую оценку этому телевизионному проекту с лингвистической и социо-культурной точек зрения, и на моём счету всего лишь несколько просмотренных эпизодов, к которым относится в том числе и тот, который я предлагаю вниманию коллег. Так чем же он привлек мой интерес, как преподавателя, и почему я решила включить его в состав различных инструментов, которые я использую на своих лекциях в целях расширения лингвострановедческих знаний и формирования переводческих компетенций моих студентов? Данный видеоролик имитирует деловые переговоры между представителем Челябинского ТЮЗа (*реалия*) и предпринимателем из Ливерпуля через переводчика. Сцена разыгрывается следующими участниками творческой группы «Камеди Клуб»: Гариком Харламовым ("Бульдог"), Тимуром Батрутдиновым ("Каштан") и Демисом Карибидисом.

– Эпизод «*Садись, я тебя погоняю*». В самом начале фильма представитель ТЮЗа говорит переводчику: «Садись, я тебя погоняю!» и начинает спрашивать переводчика, как по-английски "дверь", "стол" и т.д. Этот гротескный и утрированный характер ситуации даёт, однако, возможность мне, преподавателю, сразу обратить внимание моих студентов на важные моменты, с которыми им придётся столкнуться в своей переводческой работе, а именно настроить их на то, чтобы они особо не удивлялись, если в их будущей переводческой практике кто-то из участвующих в переговорах лиц, будучи уверенными в том, что они прекрасно знают один из рабочих языков, будут пытаться контролировать, отслеживать "правильность перевода", задавая даже время от времени переводчику вопросы, – «Простите, а как вы перевели *то* или *это*....?», «А разве *такой-то* термин, который я услышал, не означает *то-то* и *то-то*?» К сожалению, – разъясняю я студентам,

– такие ситуации иногда возникают в нашей профессии, при которых переводчику, помимо перевода, приходится ещё и терпеливо объяснять таким любознательным собеседникам, что множество значений и семантическая нагрузка определяются общим контекстом, в который включён тот или иной термин.

– Эпизод *«Ты должен переводить всё чётко, внятно и понятно»*. Сколько раз мы в нашей профессиональной переводческой практике слышали подобную фразу, которая в «Камеди Клуб», конечно же, представлена в нарочито преувеличенном формате? Фразы такого плана, как *«Вы только переводите всё точно, буквально, именно то, что мы будем говорить»* мне доводилось слышать как во время брифингов в крупных холдинговых компаниях, так и на малых предприятиях семейного типа. Нет смысла в таких ситуациях пытаться ввести клиента в основы теории перевода. Нам, переводчикам, не остаётся ничего другого, как просто заверить клиента, как можно более успокоительным тоном, в том, что мы, профессиональные переводчики, знаем, как правильно всё переводить, никогда ничего лишнего от себя не добавляя, и что клиент по этому случаю не должен волноваться ни малейшим образом. Как правило, такого заверения достаточно.

За этими эпизодами в беседе без перерыва следует ряд русских следующих реалий:

– Бытовые реалии: *кисель, ряженка, квас, сафьяновые сапожки, кушак, армяк, кокошники, дымковская игрушка, жостовские подносы, хохлома, гжель, казацкая плетёная шапка, ТЮЗ;*

– Идиоматические выражения: *милости прошу к нашему шалашу, лиха беда начало, зачем козе баян, мы себя не на помойке нашли, ты мне зубы не заговаривай, намотай себе на ус, вешать лапшу на уши, итить-колотить, смотреть, как баран на новые ворота, назвался груздем - полезай в кузов, зарубить себе на носу, баба с возу - кобыле легче, пошел на хрен;*

– Фольклорные элементы (русские сказки, сказки А.С. Пушкина, произведения К. Чуковского и персонажи сказок): *«Колобок», «Доктор Айболит», «Федорино горе», «Сказка о попе и работнике его Балде», «Конёк-горбунок», «Муха-цокотуха», Баба Яга, Кощей Бессмертный, Иван-дурак, Избушка на курьих ножках, Леший, Мырра, Кикимора, Соловей-разбойник;*

– Жаргонизмы, такие как *бабло, фуфловый* и т.д.

Задача авторов в этой сцене заключалась в показе зрителям следующей ситуации: переводчик испытывает огромное затруднение при переводе вышеуказанных понятий, выдавая их дословный перевод или создавая неудачные индивидуальные аналоги для используемых собеседником фразеологизмов; в результате чего переговоры вот-вот

должны закончиться провалом, но представитель ТЮЗа (ведущий себя так, как подобает более "новому русскому", чем интеллигентному человеку) спасает ситуацию при помощи жестов и "телесного языка". Студенты, несмотря на незнание всех выражений, присутствующих в сцене, понимают всю гротескность ситуации, и загораются желанием понять, что же за russian plasma drink или very old milk предлагаются гостю из Ливерпуля и почему он должен что-то намотать на усы, которых у него нет. Как правило, я делю группу студентов на мини-группы и поручаю каждой провести поисковую работу для составления русско-итальянского глоссария (по возможности иллюстрированного) вышеуказанных понятий, разделив их на сегменты (напитки, одежда, народные промыслы, идиомы, сказки, персонажи сказок, жаргонные выражения). Каждая группа затем в аудитории представляет результаты проделанной работы, объясняя выбор итальянских выражений. Результаты обсуждаются и если предлагается несколько вариантов, то выбирается наиболее оптимальный, или же в глоссарий включается несколько вариантов, в зависимости от контекста, в котором можно будет услышать ту или иную идиому. Все сегменты затем объединяются в единый глоссарий. Некоторые фрагменты таких глоссариев, составленных студентами, я предлагаю вниманию коллег.

Результат использования, следовательно, такой сатирической миниатюры из «Камеди Клуб» на лекциях, посвящённых переводу реалий, идиом и прочих фразеологизмов, положительный, так как позволяет мне заинтересовать студентов, привлечь их внимание к аспектам перевода такой специфической лексики и стимулировать в них интерес к продолжению пополнения своего лексического и культурологического багажа, который очень им понадобится в их будущей профессии.

Список литературы:

- Верещагин Е.М.* Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
- Вернигорова В.А.* Перевод реалий как объекта межкультурной коммуникации, «Молодой учёный». № 3 (14) март, 2010, С. 184-186.
- Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке в «Избранные труды». М., 1977. С. 140-161.
- Влахов С., Флорин С.* Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. с. 343 с.
- Зубанова И.В.* Нелёгкий труд стрекозы. О передаче образных и идиоматических выражений в устном переводе, МОСТЫ № 1 (41) 2014, С. 11-20, 31- 39.
- Жуков В.П.* Русская фразеология / В.П. Жуков, А.В. Жуков, М.: Высшая школа, 2006. 310 с.
- Лексикология и лексикография.* М., 1977. С. 140-161.
- Масляков В.С.* Анализ итальянских реалий в русском языке. Статья, Вестник Томского государственного университета, 2011. №344. С. 22-25.
- Молотков А.И.* Основы фразеологии русского языка, Наука, Ленинградское отделение, 1977. с. 284
- Чепкова Т.П.* Русские фразеологизмы. Узнаём и учим. Учебное пособие / Т.П. Чепкова, Ю.Б. Мартыненко, Е.В. Степанян. М.: Флинта, 2013. 107 с.

- Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Высшая школа, 1985. 231 с.
- Чернобай С.Е.* Определение идиомы в современной фразеологии, Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 24 (63). № 3. 2011. С. 317-322.
- Чугунова Е.Д.* Особенности перевода национально-культурных фразеологических единиц, Материалы международного научно-практического форума. М.: Изд. Московского университета, 2013. 450 с.
- Жеребило Т.В.* Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник, Назрань: Пилигрим, 2011. 128 с.
- Dobrovolskaja, J.* Il Russo: l'abc della traduzione. Venezia: Libreria editrice Cafoscarina, 1997. 304p.

Ресурсы удалённого доступа (INTERNET)

- «Вспоминая «народного царя»: малоизвестные факты из жизни Никиты Хрущёва», Аргументы и факты AIF.RU, статья от редакции, 24/06/2014 – Режим доступа: http://www.aif.ru/dontknows/file/vspominaya_narodnogo_carya_maloizvestnye_fakty_iz_zhizni_nikity_hr_uscheva
- «Загадка одного выступления Хрущёва: а был ли ботинок?», РИА Новости, статья от редакции, 14.10.2009 – Режим доступа: <http://ria.ru/society/20091014/188788951.html>

Яхина Р.Р.

Казанский национальный исследовательский
технический университет имени А.Н. Туполева
г. Казань (Татарстан)

Yakhina Ruzilia

Kazan national research Technical university named after A.N. Tupolev
Kazan (Tatarstan)

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ КОМПОЗИТОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

CLASSIFICATION OF FOREIGN ORIGIN TECHNICAL COMPOUNDS

В данной научной статье рассматривается один из активных способов современного словообразования в русском языке при помощи композитов – технических терминов английского происхождения. С развитием науки и техники и внедрением новых технологий в русский язык приходят значительное количество иноязычных терминов. Основной функцией многих новых слов-заимствований является наименование новых предметов, явлений, понятий. Слова, вошедшие в русский язык как узкоспециальная терминология, порой выходят за пределы профессиональной среды и начинают использоваться в повседневной жизни, *онлайн-чаты, концепт-кар, краш-тест, скриншот*.

В статье представлена классификация терминов композитов английского происхождения по способу образования, которые функционируют в современном русском языке. В результате сопоставления особенностей функционирования терминов и данных словарей был выявлен пласт новообразований, у которых полностью отсутствует лексикографическая фиксация, а также отдельные значения, образованные на русской почве в результате семантической деривации, оказались свёрнутыми.

В рассматриваемой работе выделены лексические ряды – модели, в состав которых входит одинаковый компонент (IT-, USB-, GPS-, финиш-, видео-).

This scientific article considers one of the active ways of word formation in modern Russian language with the help of compound-technical terms of English origin. With the development of science and technology and the introduction of new technologies quite significant number of foreign-language terms come into Russian language. The main function of majority the new words borrowing is to name new objects, phenomena, concepts. The words borrowed into Russian language as the specialized terminology sometimes go beyond the bounds of professional environment and begin to be used in daily life, such words as, *online chat rooms, concept car, crash test, screenshot*.

The paper presents classification of the compound-technical terms of English origin according to the way of formation, which operates in the modern Russian language. As a result of terms functioning feature comparison and dictionaries data it has been revealed that some new words don't have any lexicographic fixation as well as some meanings of new words formed on Russian soil as a result of the semantic derivation were not fixed.

Ключевые слова: композиты, англицизмы, технические термины, классификации.

Key words: compound words, anglicisms, technical terms, classifications.

Язык – это средство общения между людьми. В процессе общения людей происходит обмен опытом, знаниями, понятийными системами. Когда речь идет о международном общении, то уместно говорить о языковых контактах.

При международном общении, как правило, выделяется один рабочий язык, понятный для всех участников процесса. С учётом сложившейся практики международных контактов наибольшее распространение получил английский язык.

Становлению английского языка как международного отчасти способствовало:

- признание официальным и рабочим языком многих международных организаций, таких как ООН, ЮНЕСКО, МОК, ВОЗ;
- использование как рабочего английского языка многими транснациональными компаниями, как правило, имеющими происхождение в англоязычных странах, такими как Google, Microsoft, HP, Intel, IBM, Ford, Procter & Gamble Co, Nestle;
- язык многих международных технических конференций, выставок, научных исследовательских групп является английский.

Принимая во внимание расширение международных контактов в новейшем периоде развития русского языка (XX-XXI вв.), наблюдается заметное увеличение притока лексических заимствований из английского языка.

Необходимо отметить, что сегодня внимание учёных-лингвистов привлекают активные процессы, протекающие в лексико-семантической системе языка, а именно пополнение его новообразованиями различной типологии и этимологии (Т.И. Воловикова, Н.В. Габдреева, Л.В. Рацибурская) [Воловикова, 2004, с. 26].

Английские элементы участвуют как составляющие в процессе современного словообразования, в результате которого появляются:

- аббревиатуры;
- дериваты;
- конверсивы;
- сложные слова (компози́ты);
- слова, образованные с помощью контаминации;
- сокращения.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивным способом словообразования новых слов в русском языке в области науки техники являются аббревиатуры и композиты. В данной статье мы остановимся на анализе и классификации композитов.

Существуют разные определения самого термина «композит». В учебном словаре лингвистических терминов под редакцией Брусенской Л.А. композитам даётся следующее определение: «композит – сложное синтаксическое единство, первое высказывание которого содержит какое-то общее положение, общую характеристику факта, детали которого раскрываются в последующих высказываниях. В роли таких конкретизирующих нечто общее высказываний часто выступают сложносочиненные или бессоюзные сложные предложения однородного состава с соединительно-перечислительными или разделительными отношениями между компонентами» [Брусенская, 2005, с. 47].

Мы придерживаемся следующего определения: композиты – неоднородный пласт сложных слов – новообразований, образованных основными способами словообразования – морфологическим и семантическим, а также заимствованием слов из других языков.

В современный период происходит интенсификация развития науки и техники. С развитием науки и техники в современном русском языке формируется новый пласт научной терминологии, так как язык претерпевает наплыв иностранных слов, где одну из главных ниш занимают технические термины англоязычного происхождения. Внедрение новых технологий в повседневную жизнь влияет на язык, поскольку именно он отражает изменения в обществе и науке.

Проблемы изучения терминов и терминологии издавна находились в центре пристального внимания лингвистов (Э.К. Дрезен, Д.С. Лотте, А.А. Реформатский) [Лотте, 1971, с. 23]. Существует много дефиниций термина. Как определяет его А.А. Реформатский, термин – однозначное слово, лишённое экспрессивности [Реформатский, 1933, с. 3, 204].

В данной статье мы рассматриваем технические термины в следующих областях:

- термины в области оборудования различных отраслей;
- термины в области промышленности (автомобильная, авиастроение, приборостроение, легкая промышленность и т.п.);
- термины в области информационных технологий,
- термины в области радиоэлектроники и коммуникационных технологий.

Итак, мы выделяем следующие группы композитов с участием англицизмов:

1. Оба компонента являются «чужими». Эту группу, где оба компонента композита имеют англоязычное происхождение, можно разделить на следующие подгруппы, исходя из степени фиксации компонентов в современном русском языке:

А. фиксация одного слова в словосочетании представляется латиницей, второго – кириллицей: *GPS-трекер*, *GPS-навигатор*, *GSM-модем*, *3D-принтер*, *IPS-дисплей*, *DVI-*

порт, CPU-процессор, rover-банк, ICQ чат, WhatsApp мессенджер, DDOS-атака, ICAO стандартам, TCAS система.

Б. оба слова представлены кириллицей, полученные, как правило, транслитерацией слов-прототипов: *онлайн-чаты, концепт-кар, краш-тест, скриншот, стартап, антистатик, онлайн-банкинг, вебинар, допинг-контроль, круиз-контроль, блок хаус, трейд-ин, тестдрайв, бенчмарк, пресс-фитинг, анти-радар, концепт-кар, парк-троник, скриншот, кибер-пространство, спиниг-рыбалка, робот-андроид, иммобилайзер-контроль, хард-топ, хостинг-провайдер, свичблейд*⁸⁸.

В. Оба слова представлены латиницей: *hands free, No frost, direct drive.*

2. Слова образованы по существующей словообразовательной модели на русской почве: один компонент либо русская лексема, либо ранее ассимилированное слово, а второй – английский: *гипертекст, Web-разработчик, IT-сфера, Web-страница, ЭКГ-холтер, сегвей-прокат, интернет-кафе, интернет-офис, онлайн-банк, кар-сервис, сэндвич-панель, кросс-разработка, флеш-память, LTE-сеть, USB-кабель, мультитач-жест, пэт-бутылка, сплит-система, видеорегистратор.*

3. Оба компонента образованы путём дословного перевода на русский язык составных частей английского термина-прототипа: *нуль-символ (null character), многомерность (multi dimension), многопоточность (multithreading), предустановка (preset), 4 поколения (4D) умные часы (smart watch), южный мост (southbridge), северный мост (northbridge).*

Из анализа эмпирического материала, каковым являются специальные технические тексты, следует, что доминирующее количество заимствованных технических композитов образуются путем «переноса» иностранных слов из английского языка в русский, порой даже не меняя графический вид термина. Большинство композитов фиксируются кириллицей, но очень сложно утверждать, что они ассимилированы.

Однако следует отметить, что слова, переходя из одной языковой системы в другую, проходят процесс приспособления к языку-рецептору. В результате семантической ассимиляции некоторые иноязычные термины приобретают дополнительные значения и становятся многозначными. Они могут употребляться как в общенаучной литературе, так и в технической. Термины часто становятся общепонятными благодаря тесной связи технических открытий с повседневной жизнью. Огромную сложность составляет для лингвистов определить эту грань. Тем не менее, основная масса технической терминологии остаются понятными лишь специалистам или узкому кругу пользователей. В русском языке

⁸⁸ <http://dic.academic.ru>

иноязычные термины образуют сложные слова, которые мы рассматриваем в данной статье.

Необходимо отметить, что некоторые компоненты, нами рассматриваемых композитов, уже ассимилированы (*видео-, гипер-, теле-, анти-, робот-, финиш-*), а другая часть либо находится в процессе ассимиляции, либо уже вошла в русский язык относительно недавно как узкоспециальные термины, которые пока понятны только для специалистов (*кибер-, онлайн-, копи-, кросс-, веб-*).

По составу композитов можно выделить лексические ряды – модели, в состав которых входит одинаковый компонент:

IT: *IT-технологии, IT-подразделения, отдел, IT-специалист, IT-парк, IT-сервис, IT-сеть;*

Кибер: *кибер-атака, кибер-кафе, киберфорум, кибераддикция, кибербезопасность, кибербуллинг, кибермоббинг, кибервалюта, киберзащита, киберимпланты, киберкультура, кибер-пространство;*

Онлайн: *онлайн-банк, онлайн-чаты, онлайн-тест, онлайн-музыка, онлайн-фильм, онлайн-TV, онлайн-трансляция, онлайн-переводчик, онлайн-блокнот, онлайн заявка, онлайн-новости;*

Интернет: *Интернет провайдинг, Интернет-протокол, Интернет-эксплорер, Интернет-кафе, Интернет-офис, Интернет-магазин, Интернет банкинг, Интернет-газета, Интернет-сайт;*

Крэш: *крэш-тест, крэш-контроль, крэш-система, крэш-курс, крэш-дамп, крэш-технология;*

Хэш: *хэш-адресация, хэш-функция, хэш-тег, хэш-таблица, хэш-код, хэш-сумма, хэш-алгоритм, хэш-значение, хэш-данные, хэш-массив, хэш навигация, хэш-марк, хэш-поиск;*

Гипер: *гипервизор, гипериндекс, гиперсреда, гипертекст, гиперфрейм, гиперсвязь, гиперлоп;*

Кросс: *кросс-компилятор, кросс-трансляция, кросс-симулятор, кросс-разработка, кросс-система, кросс-плата, кросс-платформа;*

Видео: *видеоадаптер, видеобуфер, видеограф, видеоданные, видеокарта, видеодиск, видеотекст, видеопортал, видео-общение, видеорегистратор;*

Теле: *телеметрия, телетекст, телекарта, телемеханика, телематика, телеавтоматика, телеспутник, телеуправление;*

Робот: *робот-пылесос, робот-манипулятор, робот-разведчик, робот-тренажер, робот-андроид;*

Финиш: *финиш-плёнка, финиш-сэндвич, финиш-декор, финиш-паста, финиш-код, финиш-лак;*

Копи: *копи-сервис, копи-центр, копи-картридж, копи-устройство, копи-версия, копирайтинг;*

Анти: *анти-радар, анти-алиасинг, антиплагиат, антифриз, антивирус, антиплагиат;*

Веб: *веб-сервер, веб-браузер, веб-страница, веб-приложение, веб-портал, веб-узел, веб-сайт, веб-дизайн, веб-камера, веб-адрес;*

USB: *usb-модем, usb-хаб, usb-разветвитель, usb-ридер; usb-порт, usb-вентилятор, usb-тестер, usb-чейнджер, usb-приемник, usb-провод, usb-преобразователь;*

3D: *3d-экран, 3d-эффект, 3d-камера, 3d-принтер, 3d-ручка, 3d-печать, 3d-видеоконтроллер, 3d-формат.*

GPS: *gps-навигатор, gps-трекер, gps-передатчик, gps-модем, gps-станция, gps-часы, gps-приемник*⁸⁹ *(полужирный мой. – Р.Р.).*

У исследуемых лексических рядов-моделей есть общее и отличительное. Основной чертой характера синтаксических отношений между компонентами является принадлежность компонентов композитов к существительным с препозицией. Это не удивительно, так как одной из основных функций заимствованного иноязычного слова является определение нового понятия, явления или нового предмета, которого нет в русском наименовании, второй, не менее важной причиной является действие закона экономии средств, таким образом, более короткое слово заменяет перифрастические обороты:

GPS-приёмник – устройство, которое получает сигналы глобальной системы позиционирования с целью определения текущего местоположения устройства на Земле.

Веб-браузер – прикладное программное обеспечение для просмотра веб-страниц.

Кросс-компилятор (от англ. Compile – собирать вместе, составлять) – компилятор, производящий исполняемый код для платформы, отличной от той, на которой выполняется сам кросс-компилятор.

Хештег, хэштег, или *хэш-тег* (англ. hashtag от hash – символ «решётка» + tag – тег) – ключевое слово или фраза, которым предшествует символ #

Анти-алиасинг (англ. anti-aliasing) – технология, используемая для устранения эффекта «зубчатости», возникающего на краях одновременно выводимого на экран

⁸⁹ <http://enc-dic.com/kuzhecov>

множества отдельных друг от друга плоских или объёмных изображений. Это технология впервые была представлено в Массачусетском технологическом институте.

TCAS система – система предупреждения столкновения самолётов в воздухе (англ. Traffic alert and Collision Avoidance System, TCAS).

Следующей характерной чертой, свойственной моделям, является то, что часто компоненты лексического ряда могут быть синонимами другого ряда.

Директ-мейл – способ рекламы: прямая адресная рассылка рекламных материалов конкретным потенциальным покупателям, заказчикам через почту. Синонимом будет спам-почта, обозначающее то же, что директ-мейл. Необходимо подчеркнуть, в случае спам-почта – один компонент английский (образован от английского слова spam), а второй – русский.

При ассимиляции английских заимствованных слов в русском языке возникают некоторые сложности. Это связано с фонетической дивергенцией двух языков. При письменной фиксации терминов англоязычного происхождения появляются фонетико-орфографические варианты.

1. При фиксации английской фонемы а: краш-тест – крэш-тест, финиш-сэндвич – финиш-сэндвич
2. При фиксации английской фонемы е: хеш-тег – хэш-тег, тег – тэг
3. При фиксации английского дифтога /ei/: директ-мейл – директ-майл

Фонетические расхождения могут рождать и орфографические варианты:

Хэш-тег – Хэштег

Антирадар – анти-радар

Копи-центр – копицентр

Крэш-система – крэшсистема

Внутри одной лексической модели существует семантическое отличие. Рассмотрим лексическую модель принт-:

Принт-сервис, принт-скрин, принт-центр, принт-сервер, принт-картридж, принт-пост, принт-устройство. Синонимом компонента *принт*- является англицизм *копи* со значением ‘делать копии’. Однако эти два компонента *копи* и *принт* не могут быть полностью взаимозаменяемы, так как принт – обозначает ‘делать копии на принтере’, а копи ‘делать копии не только на принтере, но и на ксероксе и других копировальных устройствах’.

Также в лексическом ряде *принт*- некоторые композиты могут отличаться от основного значения ‘делать копии на принтере’, например, рассмотрим иноязычный композит *принт-сервер*. Принт-сервер (англ. *print server* – сервер печати) – ‘программное обеспечение или устройство, позволяющее группе пользователей.

Рассмотрим англицизм хаб (hub). В переводе с английского означает ‘разветвление проводных и беспроводных сетей, возможность совместно использовать принтер дома или в офисе’.

Следует отметить, что одни и те же термины в разные области науки заимствовались в разных значениях ‘развилка, узел’. В русский язык это слово вошло для наименования трёх понятий:

1. *USB-хаб* – это устройства для подключения нескольких приборов через USB.
2. *Аэропорт-хаб* – это слово используется для обозначения крупных аэропортов, в которых можно пересесть на другой самолёт для продолжения путешествия.
3. *Газовый хаб* – это комплекс сооружений, где трубы с нескольких газопроводов сходятся вместе для дальнейшей транспортировки, либо наоборот, одна труба разветвляется на несколько направлений⁹⁰.

Открытие новых явлений в одной области сопровождается устареванием технологий в других областях, и, как следствие, термины, обозначающие эти устаревающие технологии, уходят из употребления.

Ярким примером архаизации могут быть такие термины, как *видео-кассета*, *видео-плеер*, *флоппи-диск*.

Следующие композиты можно соотнести к уходящим из употребления в связи с развитием более совершенных технологий: *CD-диск*, *северный мост*, *бумбокс*.

Рассмотрим на примере термина *северный мост*.

Северный мост (англ. *northbridge*) — это системный контроллер, являющийся одним из элементов материнской платы, отвечающий за работу процессора с оперативной памятью и видеокартой.

Производители в целях упрощения проектирования системных плат все чаще объединяют функции контроллера «Северный мост» с центральным процессором и в современных системах все реже и реже можно встретить этот элемент системы.

Изучив классификацию технических композитов, мы пришли к следующим выводам:

⁹⁰ <http://techenglish.ru>

- лексические группы, лексические ряды композитов динамично меняются и с развитием и распространением технологий одни элементы появляются, другие исчезают.
- нет устойчивых правил при фонетическом и орфографическом оформлении заимствованного термина в русском языке.

Многие технические термины, некогда заимствованные как узкоспециальные, с истечением времени выходят за пределы профессиональной среды, превращаясь в слово, обозначающее предмет или явление повседневного обихода. Современные термины, «бывшие технические», возможно со временем исчезнут из употребления.

Список литературы:

Брусенская Л.А. Учебный словарь лингвистических терминов / Л.А. Брусенская. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 256 с.

Воловикова Т.И. К проблеме адъективно-именных композитов аналитической структуры // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы. Казань, 2004.

Информационные технологии в лингвистике: Учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

Лотте Д.С. Краткие формы научно-технических терминов / Д.С. Лотте. М.: Наука, 1971. 82 с.

Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>

Технический английский язык [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://techenglish.ru>

Толковый словарь Кузнецова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhecov>

Реформатский А.А. [Каушанский]. Техническая редакция книги. Теория и методика работы / Под ред. Д.Л. Вейса. М.: Гос. изд-во легкой промышленности, 1933. 414 с.

Электронное научное издание

Международный форум «Русский язык в мировом контексте и международных организациях», 28.09 – 03.10. 2016 г.

Материалы

*Издание не подлежит маркировке
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1 ФЗ № 436-ФЗ*

Подписано в печать 21.09.2016 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)