



**NOVO I TRADICIONALNO U TRANSLATOLOGIJ I
I NASTAVI RUSKOG JEZIKA KAO STRANOG**

**НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ
И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**NEW AND TRADITIONAL IN TRANSLATING AND TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**ZBORNİK RADOVA
СБОРНИК СТАТЕЙ
PROCEEDINGS**

**UREDNIK
Prof. dr Larisa Čović**

5 – 6. 3. 2021.
Banja Luka

**NOVO I TRADICIONALNO
U TRANSLATOLOGIJI I NASTAVI
RUSKOG JEZIKA KAO STRANOG**

ZBORNİK RADOVA

Urednik:
Prof. dr Larisa Čović

Izdavač:
Panevropski univerzitet "APEIRON", Banja Luka, godina 2021.

Odgovorno lice izdavača:
DARKO Uremović

Glavni i odgovorni urednik izdavača:
Prof. dr ALEKSANDRA Vidović

Tehnički urednik:
SRETKO Bojić

Štampa:
CD izdanje

Tiraž:
200 primjeraka

EDICIJA:
Zajedničke osnove, knj. 28

ISBN: 978-99976-34-72-6

Radove ili dijelove radova objavljene u Zborniku radova nije dozvoljeno preštamovati, bez izričite saglasnosti Uredništva. Stavovi i ocjene iznesene u radovima i dijelovima radova lični su stavovi autora i ne izražavaju uvijek i stavove Uredništva ili Izdavača.

НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

СБОРНИК СТАТЕЙ

Редактор:
Проф., д-р Лариса Чович

Издательство:
Панъевропейский университет «АПЕИРОН», Баня-Лука, 2021 г.

Ответственное лицо издательства:
ДАРКО Уремович

Главный и ответственный редактор издательства:
Проф., д-р АЛЕКСАНДРА Видович

Технический редактор:
СРЕТКО Бойич

Печать:
Электронное издание

Тираж:
200 примјерака

EDICIJA:
Zajedničke osnove, knj. 28

ISBN: 978-99976-34-72-6

Radove ili dijelove radova objavljene u Zborniku radova nije dozvoljeno preštampavati, bez izričite saglasnosti Uredništva. Stavovi i ocjene iznesene u radovima i dijelovima radova lični su stavovi autora i ne izražavaju uvijek i stavove Uredništva ili Izdavača.

**NEW AND TRADITIONAL
IN TRANSLATING AND TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
PROCEEDINGS**

Editor:
Prof. dr Larisa Čović

Publisher:
Panevropski univerzitet "APEIRON", Banja Luka, godina 2021.

Responsible person of the Publisher:
DARKO Uremović

Publisher's Editor-in-Chief:
Prof. dr ALEKSANDRA Vidović

Technical editor:
SRETKO Bojić

Printing:
CD izdanje

Circulation:
200 primjeraka

EDITION:
Zajedničke osnove, knj. 28

ISBN: 978-99976-34-72-6

Radove ili dijelove radova objavljene u Zborniku radova nije dozvoljeno prešampavati, bez izričite saglasnosti Uredništva. Stavovi i ocjene iznesene u radovima i dijelovima radova lični su stavovi autora i ne izražavaju uvijek i stavove Uredništva ili Izdavača.

POČASNI ODBOR:

Akademik, prof. dr Rajko Kuzmanović, *Akademija nauka Republike Srpske*
Prof. dr Zoran Ž. Avramović, *rektor Panevropskog univerziteta APEIRON*
Darko Uremović, *predsjednik Upravnog odbora Panevropskog univerziteta APEIRON*
Doc. dr Siniša Aleksić, *direktor Panevropskog univerziteta APEIRON*

PROGRAMSKI ODBOR:

Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, predsjednik*
Prof. dr Larisa Čović, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH*
Prof. dr Slavica Lukić, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH*
Dr Oksana Kalita, *Trački univerzitet Demokrit Komotini, Grčka;*
Atinski državni univerzitet Kapodistrias, Atina, Grčka
Prof. dr Enrique Quero Gervilla, *Univerzitet u Granadi, Španija*
Doc. dr Anatolij Trjapelnikov, *Ruski univerzitet pijateljstva naroda, Moskva, Rusija*
Prof. dr Natalja Nesterova, *Permski nacionalni istraživački politehnički univerzitet, Rusija*
Doc. dr Olga Ivanova, *Ruski novi univerzitet, Moskva, Rusija*
Dr Ekaterina Kudrjavceva, *IKaRuS e. V. (Njemačka)*
Prof. dr Nikolaj Garbovski, *Moskovski državni univerzitet M.V. Lomonosov, Ruska akademija*
obrazovanja, Rusija
Doc. dr Olga Kostikova, *Moskovski državni univerzitet M.V. Lomonosov, Rusija*
Prof. dr Pedro José Chamizo Domínguez, *Univerzitet u Malagi, Španija*
Prof. dr Igor Kljukanov, *Univerzitet Istočni Vašington, U.S.A.*

ORGANIZACIONI ODBOR:

Prof. dr Larisa Čović, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, predsjednik*
Prof. dr Slavica Lukić, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, tehnička podrška*
Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, sekretar Konferencije*
Sretko Bojić, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, tehnički urednik*
Vladimir Domazet, *Panevropski univerzitet APEIRON Banja Luka, BiH, tehnička podrška*

RECEZENTSKI ODBOR:

Prof. dr Larisa Čović, *Panevropski univerzitet APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Panevropski univerzitet APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Doc. dr Olga Ivanova, *Naučni rukovodilac instituta humanitarne tehnologije Ruskog novog univerziteta (RosNOU),*
Predsjednik Udruženja prevodilaca Ruske Federacije (Moskva, Rusija)
Prof. dr Kero Hervilja, Enrike F, *dekan Fakulteta usmenog i pismenog prevoda, Univerzitet u Granadi; direktor*
Ruskog centra Fonda "Ruski mir" (Granada, Španija)
Akademik, prof. dr Nikolaj Garbovski, *Moskovski državni univerzitet M.V. Lomonosov, Ruska akademija*
obrazovanja (Moskva, Rusija)
Akademik, prof. dr Radmilo Marojević, *Panevropski univerzitet APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Prof. dr Igor Kljukanov, *Univerzitet Istočni Vašington, SAD*

ПОЧЕТНЫЙ КОМИТЕТ:

Академик, проф., д-р Райко Кузманович, *Академия наук Республики Сербской*
Проф., д-р Зоран Ж. Аврамович, *ректор Панъевропейского университета АПЕИРОН*
Дарко Уремович, *председатель Совета директоров Панъевропейского университета АПЕИРОН*
Доц., д-р Синиша Алексич, *директор Панъевропейского университета АПЕИРОН*

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ:

Доц., д-р Александр Шуклин, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, председатель*
Проф., д-р Лариса Чович, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ*
Проф., д-р Славница Лукич, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ*
Д-р Оксана Калита, *Фракийский университет им. Демокрита г. Комотини, Греция; Афинский государственный университет им. Каподистрия, Афины, Греция*
Проф., д-р Энрике Керо Хервилья, *Университет Гранады, Испания*
Доц., д-р Анатолий Тряпельников, *Российский университет дружбы народов, Москва, Россия*
Проф., д-р Наталья Нестерова, *Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия*
Доц., д-р Ольга Иванова, *Российский новый университет, Москва, Россия*
Д-р Екатерина Кудрявцева, *IKaRuS e. V. (Германия)*
Проф., д-р Николай Гарбовский, *МГУ им. М.В. Ломоносова, Российская академия образования, Россия*
Доц., д-р Ольга Костикова, *МГУ им. Ломоносов, Россия*
Проф., д-р Педро Хозе Чамизо-Домингез, *Университет Малаги, Испания*
Проф., д-р Игорь Клюканов, *Университет Восточного Вашингтона, США*

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ:

Проф., д-р Лариса Чович, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, председатель*
Проф., д-р Славница Лукич, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, техническая поддержка*
Доц., д-р Александр Шуклин, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, секретарь конференции*
Сретко Бойнич, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, технический редактор*
Владимир Домазет, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ, техническая поддержка*

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Проф., д-р Лариса Чович, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ*
Доц., д-р Александр Шуклин, *Панъевропейский университет АПЕИРОН Баня-Лука, БиГ*
Доц., д-р Ольга Иванова, *научный директор Института гуманитарных технологий Российского нового университета (РосНГУ), президент Союза переводчиков России (Москва, Россия)*
Проф., д-р Керо Хервилья, Энрике Ф., *декан факультета устного и письменного перевода Университета Гранады; Директор Русского центра Фонда «Русский мир» (Гранада, Испания)*
Академик, проф., д-р Николай Гарбовский, *МГУ им. М.В. Ломоносова, Российская академия образования (Москва, Россия)*
Академик, проф., д-р Радмило Мароевич, *Панъевропейский университет АПЕИРОН (Баня-Лука, БиГ)*
Проф., д-р Игорь Клюканов, *Университет Восточного Вашингтона, США*

HONORARY COMMITTEE:

Akademik, prof. dr Rajko Kuzmanović, *Academy of Sciences of the Republic of Srpska*
Prof. dr Zoran Ž. Avramović, *Rector of the Pan-European University APEIRON*
Darko Uremović, *Chairman of the Board of Directors of the Pan-European University APEIRON*
Doc. dr Siniša Aleksić, *Director of the Pan-European University APEIRON*

PROGRAM COMMITTEE:

Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, chairman*
Prof. dr Larisa Čović, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH*
Prof. dr Slavica Lukić, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH*
Dr Oksana Kalita, *Democritus University of Thrace, Komotini, Greece;*
Kapodistrias State University of Athens, Athens, Greece
Prof. dr Enrique Quero Gervilla, *University of Granada, Spain*
Doc. dr Anatolij Trjapeljnikov, *Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia*
Prof. dr Natalja Nesterova, *Perm National Research Polytechnic University, Russia*
Doc. dr Olga Ivanova, *Russian New University, Moscow, Russia*
Dr Ekaterina Kudrjavceva, *IKaRuS e. V. (Germany)*
Prof. dr Nikolaj Garbovski, *Moscow State University M.V. Lomonosov, Russian Academy of Education, Russia*
Doc. dr Olga Kostikova, *Moscow State University M.V. Lomonosov Russia,*
Prof. dr Pedro José Chamizo Domínguez, *University of Malaga, Spain*
Prof. dr Igor Kljukanov, *Eastern Washington University, U.S.A.*

ORGANIZING COMMITTEE:

Prof. dr Larisa Čović, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, chairwoman*
Prof. dr Slavica Lukić, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, technical support*
Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, secretary of the Conference*
Sretko Bojić, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, technical editor*
Vladimir Domazet, *Pan-European University APEIRON Banja Luka, BiH, technical support*

REVIEW COMMITTEE:

Prof. dr Larisa Čović, *Pan-European University APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Doc. dr Aleksandr Šuklin, *Pan-European University APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Prof. dr Olga Ivanova, *Scientific Director of the Institute of Humanitarian Technology of the Russian New University (RosNOU), President of the Association of Translators of the Russian Federation (Moscow, Russia)*
Prof. dr. Kero Hervilja, Enrike F., *Dean of the Faculty of Interpretation and Translation, University of Granada; Director of the Russian Center of the Russian Peace Fund (Granada, Spain)*
Akademik, prof. dr Nikolaj Garbovski, *Moscow State University M.V. Lomonosov, Russian Academy of Education, Russia*
Akademik, prof. dr Radmilo Marojević, *Pan-European University APEIRON (Banja Luka, BiH)*
Prof. dr Igor Kljukanov, *Eastern Washington University, U.S.A.*

SADRŽAJ:

**PROBLEMI I PERSPEKTIVE UČENJA RUSKOG JEZIKA
KAO STRANOG NA DALJINU
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DISTANCE LEARNING
RUSSIAN AS A FOREIGNER LANGUAGE**

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
НОСИТЕЛЯМ РОДСТВЕННЫХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ.....13**
*TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO SPEAKERS OF
RELATED SLAVIC LANGUAGES*

Александра Павловна Ушакова, Светлана Александровна Шишкина

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ РОССИИ:
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ21**
*ENGLISH IN THE RUSSIAN LINGUISTIC LANDSCAPE:
LINGUOECOLOGICAL AND LINGUODIDACTIC ASPECTS*

Ольга Юрьевна Иванова, Наталия Александровна Калевич

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ
ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ31**

Михаил Александрович Рудаков, Мария Михайловна Рудакова

**СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РКИ.....41**
*CREATING AN EFFECTIVE LEARNING MODEL TYPES OF
ACTIVITIES IN THE LESSONS OF RFL*

Елена Назимовна Бадалова, Ксения Николаевна Гущина

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ46**
*ORGANIZATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN A DISTANCE FORMAT*

Ирина Анатольевна Тропина, Елена Владимировна Черненко,
Светлана Михайловна Дьяченко

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У
ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ54**

Мария Владимировна Малкова

ИСТРАЖИВАЊЕ ФАКТОРА МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ИЗУЧАВАЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	63
<i>RESEARCH OF FACTORS OF STUDENT MOTIVATION IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	
Сњежана Станковић, Драгана Марковић	
МУЛЬТИМЕДИЈНЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
<i>MULTIMEDIA LEARNING TOOLS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION</i>	
Ирина Викторовна Савочкина	
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	86
<i>TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY</i>	
Макка Муратовна Патиева	
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЕВЕРНОЙ МАКЕДОНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА УНИВЕРСИТЕТОВ В ГОРОДАХ СКОПЈЕ И ШТИП)	93
<i>THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE NORTH MACEDONIAN HIGHER EDUCATION IN SKOPJE AND STIP</i>	
Майя Александровна Ермошина	
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА	100
Олеся Игоревна Акифи, Алина Игоревна Кузькина	
ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	107
Марина Ураловна Худайбердина, Екатерина Владимировна Зубкова, Кристина Валерьевна Пермьякова	
«ДА НЕ ВАЖНО, ЧТО ТЫ СКАЗАЛ, ВЕДЬ НЕ ВАЖНО ЧТО, А КАК...»	115
<i>“SO, IT DOESN'T MATTER WHAT YOU SAID, IT'S NOT IMPORTANT WHAT YOU SAID, BUT HOW ...”</i>	
Галина Михайловна Литвинова, Мария Николевна Есакова	
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО, ЛИНВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО, КОГНИТИВНОГО ПОДХОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЯХ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА.....	124
Людмила Борисовна Хван	

PREVOD, JEZIK I KULTURA
ПЕРЕВОД, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
TRANSLATION, LANGUAGE, CULTURE

ON DIFFERENT TRANSLATIONS OF ARISTOTLE'S DEFINITION OF RHETORIC: IMPLICATURES AND IMPLICATIONS.....130

Pedro J. Chamizo-Domínguez, Igor E. Klyukanov

ЦИФРОВАЯ ЭПОХА – НОВЫЕ ТИПЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)151

THE DIGITAL AGE IS A NEW TYPES OF INTERPERSONAL RELATIONS (ON MATERIALS OF LINGVOCULTURAL BORROWING DICTIONARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

Татьяна Александровна Голикова

«КНИЖКА С КАРТИНКАМИ И РАЗГОВОРАМИ», ИЛИ О НОВОЙ РУССКОЙ «АЛИСЕ» В ПЕРЕВОДЕ Е. КЛЮЕВА160

«A BOOK WITH PICTURES AND CONVERSATIONS» OR ABOUT THE NEW RUSSIAN «ALICE» TRANSLATED BY E. KLYUEV

Наталья Михайловна Нестерова, Ольга Владимировна Соболева

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПЕРЕВОДУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ173

RUSSIAN CULTURE IN THE DOMAIN OF TRAINING SPECIALISTS IN TRANSLATION AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Мария Николаевна Есакова, Юлия Николаевна Кольцова,
Элефтериос Харацидис

ЭРГОНИМЫ С РУССКИМИ РЕАЛИЯМИ СЕРБИИ И РЕСПУБЛИКИ СЕРБСКОЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА СЕРБСКИЙ ЯЗЫК180

ERGONYMS WITH THE RUSSIAN REALITIES OF SERBIA AND THE REPUBLIKA SRPSKA AND WAYS OF THEIR TRANSMISSION INTO SERBIAN

Лариса Ивановна Чович

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА ФРАГМЕНТОВ ТЕКСТА С СКРЫТЫМИ КОНТЕКСТАМИ С СЕРБСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....189

QUESTIONS OF TRANSLATION OF TEXT FRAGMENTS WITH HIDDEN CONTEXTS FROM SERBIAN INTO RUSSIAN

Ирина Стойичевич

РУСКИ ЕКВИВАЛЕНТ СРПСКОГ ЕПСКОГ ДЕСЕТЕРЦА (МЕТРИЧКЕ КОНСТАНТЕ И РИТМИЧКЕ ДОМИНАНТЕ ПРЕВОДА ЛУЧЕ МИКРОКОЗМА ИЉЕ ЧИСЛОВА)197

Радмило Н. Маројевић

СПЕЦИАЛЬНЫЙ VS ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА (HOMO CREATIVUS).....	213
<i>SPECIAL VS LITERARY TRANSLATION: THE ISSUES OF CREATIVE APPROACH (HOMO CREATIVUS)</i>	
Вероника Адольфовна Разумовская	
ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ НОВЫХ РОССИЙСКИХ ПРОФЕССИЙ 21 ВЕКА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	220
Лариса Владимировна Тарасова, Инна Борисовна Гецкина	
КАК МЫ ПЕРЕВОДИЛИ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА (ОТ ПЕРЕВОДА К РЕЦЕПЦИИ И ГЕНЕТИЧЕСКИМ ЛИТЕРАТУРНЫМ СВЯЗЯМ)	227
<i>HOW WE TRANSLATED SERGEY ESENIN (FROM TRANSLATION TO RECEPTION AND GENETIC LITERARY LINKS)</i>	
Бранимир Чович	
MAN VERSUS MACHINE: CAN SOFTWARE TRULY REPLACE HUMAN TRANSLATORS?	244
Katarina Držajić Laketić	
МОТИВ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОПИСАНИИ ДОМАШНЕГО ОЧАГА НАКАНУНЕ РЕВОЛЮЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ЭМИГРАНТОВ.....	249
<i>THE WELL-BEING MOTIVE IN THE DESCRIPTION OF THE HOME CENTRE ON THE EVE OF THE REVOLUTION IN THE CREATIVE WORK OF RUSSIAN EMIGRANT WRITERS</i>	
Елена Витальевна Макарова	
«СЛАВЯНСКОЕ ДРЕВО» К. БАЛЬМОНТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕДИНСТВА СЛАВЯН И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРОУСТРОЙСТВЕ	255
<i>K. BALMONT'S "SLAVIC TREE" AS A REFLECTION OF SLAVIC UNITY AND WORLDVIEW</i>	
Нелли Анатольевна Галактионова	
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX-XX НА ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ (КАРАКАЛПАКСКИЙ И УЗБЕКСКИЙ)	266
<i>PROBLEMS OF STUDYING THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX-XX INTO THE TURKIC LANGUAGES (KARAKALPAK AND UZBEK)</i>	
Зульфия Аметовна Шамуратова	

**SEKCIJA MLADIH NAUČNIKA
СЕКЦИЈА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
YOUNG SCIENTISTS SECTION**

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ДИМИНУТИВА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА СЕРБСКИЙ	272
<i>ON TRANSLATING DIMINUTIVES FROM RUSSIAN TO SERBIAN</i>	
Иван Голушин, Ольга Александровна Попова	
ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ КОНЦЕПТ КУЋА У РУСКОМ, РУСИНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ	283
<i>LINGUOCULTURAL CONCEPT OF HOUSES IN RUSSIAN, RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGES</i>	
Лазор Зденко	
THE ANALYSIS OF THE MT ERRORS IN THE E-COMMERCE DISCOURSE AND THEIR INFLUENCE ON THE CUSTOMERS	293
Anna Tikhomirova	
КОГНИТИВНИ ПРИСТУП У ПРОУЧАВАЊУ РУСКИХ И СРПСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА НА ПРИМЈЕРУ РУСКО-СРПСКОГ ФРАЗЕОЛОШКОГ РЈЕЧНИКА	300
<i>COGNITIVE APPROACH IN RESEARCHING OF RUSSIAN AND SERBIAN IDIOMS BASED ON RUSSIAN-SERBIAN DICTIONARY OF IDIOMS</i>	
Снежана Поповић	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЛЕКСИКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ	308
<i>FEATURES OF THE VOCABULARIES OF COMPUTER GAMES TRANSFERRED IN RUSSIAN</i>	
Гун Мин	
КУЛТУРОЛОШКО-КОМУНИКАТИВНИ АСПЕКТ ПРОУЧАВАЊА ПОСЛОВИЦА О ЖЕНИ У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ	314
<i>CULTURAL-COMMUNICATIVE ASPECT OF STUDYING PROVERBS ABOUT WOMEN IN RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGE</i>	
Сузана Бјелошевић	
ВОЛОНТЕРСКИЙ СЛОВАРЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНУТРИЯЗЫКОВОГО ПЕРЕВОДА	322
<i>VOLUNTEER DICTIONARY AS A TOOL FOR INTRA-LINGUAL TRANSLATION</i>	
Дмитрий Данилович Курушин	

АНАЛИЗА НЕКОЛИКИХ ПРЕВОДА ПЕСМЕ «ВЫТКАЛСЯ НА ОЗЕРЕ АЛЫЙ СВЕТ ЗАРИ» СЕРГЕЈА ЈЕСЕЊИНА НА СРПСКОХРВАТСКИ ЈЕЗИК.....	330
<i>ANALYSIS OF SEVERAL TRANSLATIONS OF SERGEJ JESENJIN'S SONG "WEAKED ON THE LAKES ALY SVET ZARI" INTO SERBO-CROATIAN</i>	
Емилија Ђокић	
ГЛАГОЛЫ ПЕРИФЕРИЈНОЈ ЗОНЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНТАКТ: ПОДСТРЕКАТЕЛЬНОСТЬ, НАУЩЕНИЕ (СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ).....	337
<i>VERBS OF THE PERIPHERAL ZONE OF THE SYNONYMOUS SERIES INTERPERSONAL CONTACT: INCITEMENT, INSTIGATION (SEMANTICS AND FUNCTIONING)</i>	
Анна Евгеньевна Маточкина	
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL LEARNERS THROUGH PHRASAL VERBS.....	344
Жамиля Уайисовна Ережепова	
СОМАТИЗМЫ КАК ЧАСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПЛАНЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ).....	348
Эмилия Йович	
КАРАКАЛПАКСКОЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ НА СТЫКЕ XX-XXI ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ПОЭТА-ПЕРЕВОДЧИКА МАРАТА КАРАБАЕВА).....	357
<i>KARAKALPAK TRANSLATION STUDIES AT THE TURN OF THE XX-XXI CENTURIES (ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE POET-TRANSLATOR MARAT KARABAEV)</i>	
Шукурулла Мадреймович Турсынмуратов	

Александра Павловна Ушакова

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, профессор,
доктор филологических наук, доцент, arushakova@rambler.ru*

Светлана Александровна Шишкина

*Тюменский государственный университет, доцент,
кандидат филологических наук, raddoc@rambler.ru*

УДК 372.881.161.1

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НОСИТЕЛЯМ РОДСТВЕННЫХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO SPEAKERS OF RELATED SLAVIC LANGUAGES

Аннотация. *В преподавания РКИ носителям родственных языков имеются свои преимущества и сложности. Так, сербский и русский языки, имея общее происхождение, в процессе исторического развития получили определенные изменения, это характерно и для синтаксиса родственных языков. Необходимо в процессе обучения русскому языку обращаться к историческим комментариям, что будет способствовать лучшему усвоению материала. В работе предлагается использовать переводы страноведческих текстов, что также способствует знакомству с культурой изучаемого языка.*

Ключевые слова: *сравнительно-сопоставительный метод; исторический комментарий; языковые соответствия и расхождения; категория possessiveness.*

Abstract. *There are advantages and difficulties in teaching Russian to native speakers of related languages. The Serbian and Russian languages, having a common origin, have received certain changes in the process of historical development. It is necessary in the process of teaching the Russian language to refer to the history of language, which will contribute to better progress in teaching. The paper proposes to use translations of country-specific texts, which also contributes to becoming familiar with the culture of the target language.*

Keywords: *comparative method; historical commentary; language matches and discrepancies; category of possessiveness.*

Введение. В истории России много связано с судьбами народов других славянских государств. Давняя дружба связывает русский и сербский народы. Эту традицию необходимо сохранять и в наше время, в период, когда происходит ориентация в неславянских государствах на отказ от преподавания славянских языков, изучение культуры славянских

народов. Возникает необходимость в объединении славянского мира. Об этом говорилось на первом Всероссийском Совещании: «Российское славяноведение в начале XXI в.; задачи и перспективы развития», которое проходило 23-24 октября 2003 г. в Москве [Волков, 2005, 12-13].

В настоящее время в программах средних школ отсутствует глубокая информация об истории, культуре родственных славянских народов. В современной ситуации существует некоторая опасность потерять свою самобытность, индивидуальность, поэтому этноязыковые процессы вызывают особый интерес у современных исследователей. В том числе возникает ряд проблем в преподавании языков, так как язык является важнейшим компонентом национальной культуры народа. Чем длительнее языковая традиция, тем богаче духовное наследие нации. В этой связи необходимо уделить внимание славянской этноязыковой общности, важно не допустить поглощения культуры славян единой глобальной западной культурой.

С другой стороны, возникает актуальная необходимость свидетельствовать о духовной культуре славян, их близости, что доказывают исторические корни – единый общеславянский язык. Следует руководствоваться исключительно научными мотивами в языковой политике, в преподавании славянских языков. В настоящее время в славянском мире наблюдается тенденция к интеграции с европейскими народами, отказ от своего языка, культуры, истории. Одним из приоритетных способов возрождения исторической связи славянских государств является изучение родственных славянских языков [Вуйко, Ушакова, 2018, с. 66]. Вопросы преподавания русского языка в Сербии привлекали к себе внимание многих исследователей, основное внимание обращалось на проблемы ударения, произносительных норм русского языка, склонение существительных, синтаксис простого предложения и некоторые другие. Имеются работы об истории преподавания русского языка в Сербии. В этом плане наиболее значима монография Д. Дамлянович и К. Кончаревич, в которой предлагается история преподавания русского языка в Сербии в XIX и XX веках [Дамлянович, Кончаревич, 2010].

Материалы и методы. Генетическая близость русского и сербского языков создает ряд специфических трудностей и проблем в области преподавания русского языка в Сербии. Сербский язык, как и русский, принадлежит к группе славянских языков. На протяжении веков существовало несколько южнославянских влияний на русский язык, а также и восточнославянских влияний на сербский язык, благодаря чему существует сходство между этими двумя языками. Но хотя эти два языка и являются близкими, они во многом отличаются друг от друга.

Иностранный язык, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время для усвоения языка требуется объем определенных правил в виде знаний. Эти правила должны иметь практически значимый характер и занимать определенное место в общей системе знаний при практической направленности обучения. Для студента-филолога важны знания об истории, культуре, традициях народа изучаемого языка.

Применительно к обучению языку большое значение в наше время приобрели тесты, результаты которых позволяют сформировать группы приблизительно одного уровня знания языка. В процессе занятий учащиеся овладевают русским языком как средством общения и в их сознании формируется и закрепляется представление о системе изучаемого языка.

Помимо дидактических принципов обучения (наглядность, сознательность, посильность, доступность и т.п.), в методике РКИ используются и специальные методические принципы: коммуникативность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязь видов речевой деятельности и др. В преподавании РКИ должны учитываться мотивы, побуждающие изучение языка. Желание приобщиться к культуре говорящих на изучаемом языке является важным стимулом для изучения языка. Русская культура рассматривается как часть мировой культуры, определяющая роль России в мировом сообществе. Интерес к русской культуре, к отражению в ней общечеловеческих ценностей является важным мотивом для изучения русского языка.

Результаты. Изучение русского языка в сербской аудитории имеет свои сложности и преимущества. Преимущества связаны с возможностью сосоставления грамматических форм русского языка с исходным языком-источником праславянским, а также старославянским. В этом отношении русский язык и сербский имеют много общего.

Однако наряду с произношением, лексикой, формами склонения, спряжения русского языка в сербских учебных заведениях вызывает затруднение и требует особого методического подхода вопрос об использовании в речи синтаксических конструкций, о выборе наиболее правильного варианта из синонимического ряда. Примером синтаксической синонимии могут служить посессивные конструкции.

Данный вопрос надо рассматривать с привлечением исторического комментария, учитывая то, что сербский и русский языки относятся к славянской группе языков. При этом сербский язык во многом сохраняет архаичные формы, в том числе и конструкции принадлежности. Поэтому могут наблюдаться различные случаи смешения конструкций, ошибок в их употреблении.

Сопоставительный анализ притяжательных прилагательных в русском и сербском языках позволяет проследить этапы эволюции исследуемых языков. Расхождение и близость имен прилагательных отличаются специфичностью грамматических форм каждого из языков, что объясняется различными факторами. Так, в сербском языке сохраняются старые формы прилагательных со значением принадлежности, известные в прошлом русскому языку и другим славянским языкам и впоследствии некоторыми из них утраченные. Данное явление ученые объясняют тем, что сербские притяжательные прилагательные более тесно связаны с именами существительными и по сравнению с соответствующими образованиями русского языка все еще сохраняют большую конкретность. Наряду с этим, в сербском языке сравнительно с русским более употребительны притяжательные прилагательные с суфф. **-ов// -ев**, что объясняется отсутствием омонимии с фамилиями на **-ић**. В то же время в русском языке развитие фамилий на **-ов// -ев**, наряду с другими причинами, отчасти способствовало ограничению использования имен прилагательных с суффиксом **-ов// -ев**. Отмечены различные факты использования притяжательно-относительных прилагательных со значением принадлежности в русском и сербском языках: в русском языке наблюдается активное использование некоторых образований в этом значении (случаи с суфф. **-ск** и др.); в сербском языке такие примеры единичны.

Своеобразие, а с другой стороны, близость языков способствуют возникновению различных ошибок при переводе (случаи с суффиксом **-ск**, фамилиями на **-ић**; именами прилагательными русского языка с суфф. **-ов// -ев** и др.

В русском языке получила активное распространение предложно-падежная форма **«у+родительный падеж»**, в сербском языке она возможна только в диалектах, при этом весьма ограниченно. О функционировании данной конструкции в сербском языке П. Пипер утверждает следующее: «Употреба предлога у са генитивским обликом назива посесора (*У Милице дуге трепавице* и сл.) у савременом српском језичком стандарду представља синтаксички архаизам или регионализам, нпр.

(96) *У мене је све ново.*

(97) *У њих је мали стан.*

(98) *У мајке је ћерка била* [Пипер 2005, с. 694] – «Употребление предлога у с формой родительного падежа называет посессора (собственника) (*у Милицы длинные ресницы* и сл.) и является в современном сербском языке синтаксическим архаизмом или регионализмом».

Исторические соответствия помогут сербским учащимся правильно перевести и понять русские примеры конструкции «у+род. пад.». Аналогичные конструкции отмечены в народно-поэтических текстах при подлежащем в предложении с составным именным сказуемым: *И ми идемо, мому тражимо. – У нас је мома још не прошена* (Караџић, 1841, с. 201) – *И мы идем, ищем невесту – нашу девушку еще не сватали; одговара: ...у мене је соко ненаучен...* (Караџић, 1841, с. 570) – *отвечает:.. мой сокол еще не приучен; У мене су очи соколове, ...* (Караџић, 1841, 371) – *У меня глаза соколиные.*

О региональном употреблении формы «у + родительный падеж» личного местоимения в современном сербском языке говорится в работах других ученых-славистов (С. Реметича, Р. Мароевича и др.). Форма «у+родительный падеж» в посессивном значении отсутствовала и в русских текстах, вместо нее использовался **дательный падеж принадлежности**, который в сербском языке сохраняется до настоящего времени.

В то же время наблюдаются отдельные изменения в функционировании грамматических форм родительного падежа в сербском языке, что можно объяснить влиянием соседних славянских языков, другими факторами, характеризующими специфику грамматической системы сербского языка: использование словосочетаний с родительным падежом без определения от иностранных фамилий, случаи употребления отфамильных образований с суфф. **-ић** при указании на принадлежность нескольким лицам, династии, использованием родительного падежа без определения при указании на принадлежность единичному лицу в формах на **-ић** от известных лиц и др.

С целью усвоения конструкций русского языка следует обратиться к исследованию текстов на русском языке и их переводам на сербский язык. Параллельно изучающие русский язык получают страноведческие знания. Так, в русском языке сохранилась древняя форма притяжательного прилагательного в названии города Ярославля. В сербском языке от имени собственного Ярослав образуется форма Ярослављев. Здесь можно предложить исторические сведения о городе Ярославле, рассказать об использовании имен Ярослав и Ярослава в древний период истории русского языка. Подчеркнуть, что имя собственное Ярослав достаточно употребительно в современном русском литературном языке, в настоящее время отмечено и использование женского имени Ярослава.

При анализе притяжательных прилагательных русского языка могут возникать ошибки и непонимание. Такое явление наблюдаем при переводе имен прилагательных русского языка с суффиксами **-ов, -ев**. На это обращает внимание Б. Терзич: «Особую проблему представляет образование притяжательных прилагательных от фамилий на **-ов, -ев**. В данном случае к этим окончаниям прибавляется суффикс **-љев** и таким

образом получается регулярная форма сербских притяжательных прилагательных: *Лермонтовљева улица, Ждановљева улица, Дудајевљеви војници* и т. п. Вместо таких форм сербские учащиеся часто употребляют нерегулярные формы *Лермонтова улица, Жданова улица, Дудајеви војници*. Видимо, суффиксы **-ов,** **-ев** в названных фамилиях воспринимаются многими как суффиксы для образования притяжательных прилагательных, т.е. атрибутивных форм, а не как финальная морфема мотивирующей основы, служащей для образования сербохорватских притяжательных прилагательных» [Терзич, 1998, с. 86]. В таких сочетаниях также возможно влияние русского языка, хотя в данном случае русскому языку свойственно использование родительного принадлежности (улица Лермонтова, улица Жданова).

Имена прилагательные с суфф. **-љев,** **-овљев,** **-евљев** в посессивном значении в современном сербском языке ограничены значением производящей основы. Имена прилагательные с суффиксом **-љев** образуются от имен собственных мужского рода, от фамилий на **-ов,** **-ев,** с суффиксами **-овљев,** **-евљев** – от нарицательных имен мужского рода, обозначающих лицо, чаще от существительных *муж.* *син.* *брат*: *Кад се жена дотакла мужевљева рамена* (Ољеша. 1955, с. 79) - *когда жена коснулась мужниного плеча; Али Иван није могао видети братовљеве очи* (Ољеша, 1955, с. 91) - *Но Иван не увидел глаз брата.*

Имена прилагательные с суффиксом **-лев** были известны и русскому языку. Об истории суффикса **-лев** (сербохорватское **-љев**) говорится в работе Р. Мароевича [Маројевић, 1983, с. 115-117].

Трудность для восприятия учащихся представляют конструкции принадлежности с притяжательными местоимениями. Русские формы местоимений **его,** **ее,** **их** в сербском языке имеют другие варианты: Семантика местоимений **његов,** **њен,** **њезин,** **њихов** в сербском языке аналогична семантике притяжательных местоимений русского языка **его,** **ее,** **их**: *њиховог деда* (Андрић., 1977, с. 97) – *их дедушки; њезиног Марка* (Топић, 1978, с. 111) – *ее Марка; његовог дједа* (Топић, 1978, с. 209) – *его дедушки.*

То же касается и синтаксического употребления данных местоимений. Морфологически сербские местоимения 3-го лица близки диалектным формам притяжательных местоимений русского языка **евонный,** **ейный,** **ихний** и т. п. Подобные формы имелись и в древнерусском языке.

Обсуждение и заключение. Сопоставительный анализ показывает, что употребление родительного падежа имен существительных со значением принадлежности в современном сербском языке ограничено условиями, которые были свойственны более древнему состоянию русского языка: наличием при родительном падеже определения, приложения,

придаточного предложения, чаще определительного, требованием выразить принадлежность двум или нескольким лицам и др.

Сохранение активного употребления притяжательных прилагательных в посессивном значении в современном сербском языке, как и условий употребления форм родительного падежа, близких древнему состоянию славянских языков, подчеркивает уникальность сербского языка, свидетельствует о его близости к старославянскому и древнерусскому языкам.

Таким образом, исторические соответствия помогут сербским учащимся правильно перевести и понять русские примеры конструкции «у+род. пад.», конструкции с притяжательными прилагательными и родительным падежом имен существительных, с дательным падежом местоимений и др.

Лучшему восприятию русских конструкций принадлежности в сербской аудитории способствует обращение к истории русского и сербского языков, а также переводы тестов. Помогает в усвоении материала и страноведческий аспект.

Источники

1. Андрић И. Проклета авлија. Београд, 1977. 142 с.
2. Караџић В. Стеф. Српске народне пјесме. Књ. прва. У Бечу, 1841. 640 с.
3. Ољеша Ј. Завист. Београд, 1955. 112 с.
4. Ћопић Б. За својом војском. Београд : Просвета. Нолит. Завод за уџбенике, 1978. 275с.

Список литературы

1. Волков В.К. Славянская идея и русское национальное самосознание// Межрегиональная конференция славистов. Российское славяноведение в начале XXIвека: задачи и перспективы развития. Материалы Всероссийского совещания славистов (23-24 октября 2003г.). М.: Институт славяноведения РАН, 2005. –С. 12-13.
2. Вуйко Н. Сравнительно-сопоставительное исследование односоставных предложений в русском и сербском языках / Н. Вуйко, А. П. Ушакова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2018. Том 4. № 3. С. 65-77.
3. Мароевич Р. Посессивные категории в русском языке (история развития и современное состояние) // Филол. науки. 1983. № 5. С. 56-61.
4. Терзич Б. Русская проблематика в области сербской языковой культуры нашего времени // Међународни симпозиум поводом 120-годишњице Катедре за руски језик и 50-годишњице Славистичког друштва Србије. Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инословенској средини. Београд, 1998. С. 83-97.
5. Антонић И. Субјекатски генитив у стандардном језику // ЈФ, LXI, Београд, 2005. С. 125-143.

6. Дамљановић Д., Кончаревић К. Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX – XX веку. Прилози за историју. Београд: Славистичко друштво Србије, 2010. 310 с.
7. Маројевић Р. Граматика руског језика/ Р. Маројевић. Београд: Завод за уџбенике, 2009. 343 стр.
8. Реметић С. О посесивној конструкцији *у+генитив* личне заменице на источнобосанском терену // Јужнословенски филолог, У част академика Милке Ивић поводом 85-годишњице рођења / гл. уредник П. Пипер. Београд, 2008. С. 391-400.
9. Пипер П. Посесивност // Синтакса савременога српског језика. Проста реченица / П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б.Тошовић; у редакцији Милке Ивић. Београд, 2005. С. 679-700.

Ольга Юрьевна Иванова

Научный руководитель Института гуманитарных технологий,
АНО ВО «Российский новый университет», кандидат культурологии,
доцент, terentia@mail.ru, ORCID id: [0000-0002-2827-5060](https://orcid.org/0000-0002-2827-5060)

Наталья Александровна Калевич

АНО ВО «Российский новый университет», Институт гуманитарных
технологий, кафедра теории и практики перевода, старший преподаватель,
kanal5dar@gmail.com

УДК 81'33

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ РОССИИ: ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ENGLISH IN THE RUSSIAN LINGUISTIC LANDSCAPE: LINGUOECOLOGICAL AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

Аннотация. Статья посвящена исследованию, которое проводит Российский новый университет совместно с Союзом переводчиков России в рамках реализации проекта РФФИ. Цель исследования - изучение лингвистического ландшафта как составляющей языковой экологии и эффективного механизма государственной политики. Одним из направлений исследований является изучение того, какое место в современном лингвистическом ландшафте России занимает текст на английском языке (общественный мониторинг, качество текста, его прагматика и обусловленность, степень его сочетаемости с русским языком и языками народов России, а также подготовка рекомендаций по совершенствованию лингвоэкологии России, в частности, с позиции присутствия в ней англоязычных компонентов). Авторы статьи демонстрируют, как рациональный подход к организации исследования может расширить его масштабы и дополнить дидактически значимыми аспектами.

Ключевые слова: лингвистический ландшафт, англоязычность общественного пространства, лингвоэкология, лингводидактика

Abstract. The article provides information on the research being carried out by the UTR in collaboration with Russian New University within the RFFR project "Linguistic landscape as a mechanism of state policy: sociocultural and communicative aspects". Its aim is to study linguistic landscape as part of language ecology and an effective mechanism of state policy. One of the research areas is to study the place of the English text in modern Russian linguistic landscape (its public monitoring, quality and pragmatics; its causality and compatibility degree with Russian and the indigenous languages of Russia's peoples), as well as preparing recommendations for optimizing Russia's linguoecology, in particular from the position of English-language elements presence in it). The authors demonstrate how a rational approach to research

organization can expand its scope and complement it with didactically significant aspects.

Key words: лингвистический ландшафт, англизация общественного пространства, лингвоэкология, лингводидактика

Введение. Присутствие английского языка в лингвистическом ландшафте России рассматривается авторами этой статьи в рамках комплексного исследования - «Лингвистический ландшафт как механизм государственной политики: социокультурные и коммуникативные аспекты»¹. Исследование проводится учеными Российского нового университета (Москва) в тесном сотрудничестве с представителями Союза переводчиков России, Национального общества прикладной лингвистики, а также ведущими федеральными и региональными университетами России.

Общая цель исследования в целом - изучение Лингвистического ландшафта как важной составляющей современной языковой экологии человека и как эффективного механизма государственной политики во всех ее сферах и формах в процессе разработки оптимальной модели регулирования публичной деятельности в области языка.

Авторы исходят из того, что прикладные исследования языка как социально-гуманитарного феномена и, в целом, все направления современной лингвистики играют важную роль в сфере общественно-политической коммуникации и должны занять определенное место в междисциплинарной системе научной рефлексии об актуальных проблемах общества, власти и государства. По мнению авторов, интеграция современного лингвистического знания в процессы развития общества и государства будет способствовать оптимизации всех модусов формирования политических решений.

Представление языка в форме визуальных символов городского ландшафта имеет прямое отношение к жизнедеятельности людей, включая ее политические, социальные, психологические, идеологические и чисто физические аспекты, а также вопросы сохранения национального языка и культуры. Неслучайно первые упоминания о научных исследованиях в области лингвистического ландшафта были тесно связаны с общим контекстом исследований этнолингвистической витальности. Свидетельством этому является ставшая в наше время уже хрестоматийной работа Р.Лэндри и Р.Бурхиса, в которой впервые в 1997 г. упоминался термин лингвистический ландшафт, определявший конкретизированное авторами понятие – визуализацию вербальных государственных и промышленных знаков на определенной территории [Landry, Bourhis,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 20-011-31742

1997]. Связь лингвистического ландшафта с лингвистической витальностью, т.е. со способностью того или иного языка (языков) выживать в условиях диктуемого общим процессом глобализации англо-национального двуязычия или полиязычия, абсолютно очевидна, если мы обратим внимание на то, что лингвистический ландшафт, как способ фиксации письменной речи, обладает особой значимостью по сравнению с речью устной [Баранова, Федорова, 2020, с. 49], усиливая, расширяя своё воздействие на потребителя своей «повседневностью», насущностью, постоянством.

Изучение и сопоставление лингвистических ландшафтов отдельных регионов России, реализуемое в рамках проводимого глобального исследования, как нам кажется, способно внести вклад в решение задачи по формированию более благоприятной языковой среды обитания человека, обеспечивающей оптимальный с точки зрения перспектив развития общества уровень социальной и политической культуры, политической деятельности и взаимодействия на всех уровнях социума.

В целом, степень разработанности проблемы лингвистического ландшафта как в России, так и в мире не является адекватной современному состоянию науки в данной области. По сути, исследования лингвистического ландшафта в России только начинаются, хотя в последнее время появляется все больше работ по этой теме. Между тем Россия как полиэтничное и поликонфессиональное государство, имеющее сложную социальную и политическую жизнь и инфраструктуру, развивающееся в современных динамических условиях, представляет собой важный и богатейший материал для подобных исследований. В последние десятилетия, последовавшие за распадом СССР, полиэтничность и поликонфессиональность государства усиливаются в связи с расширяющимися миграционными процессами. В целом миграционные потоки в Россию, особенно из стран Средней Азии, заметно влияют на состояние лингвистического ландшафта её городов.

Впервые в рамках проводимого исследования на российском материале основные виды лингвистического ландшафта рассматриваются с точки зрения их воздействия на политические процессы, на принятие политических решений, формирование идентичности (социальной, этнической, профессиональной и т.д.), а также с точки зрения их дискурсивной представленности и этнолингвистической витальности, т.е. с точки зрения решения задачи сохранения и укрепления позиций русского языка как государственного языка Российской Федерации, укрепления позиций языков народов России, оптимизации процессов межъязыкового и межкультурного сотрудничества народов России, улучшения межэтнического диалога, снижения риска социальных, профессиональных и политических конфликтов, включая конфликты, являющиеся

результатом интенсивных миграционных процессов, т.е. всего круга вопросов, которые входят в систему важнейших стратегических задач государственной и международной политики Российской Федерации.

Одним из направлений исследований является изучение того, какое место в современном лингвистическом ландшафте России занимает текст на английском языке. Структура исследований в этом направлении включает изучение возможности организации общественного мониторинга, выявление форм и видов представления англоязычного текста, оценку его качества, его прагматики и обусловленности, степень его сочетаемости с русским языком и языками народов России, а также подготовку рекомендаций по совершенствованию лингвоэкологии России, в частности, с позиции присутствия в ней англоязычных компонентов.

Способы реализации проекта, предполагающие привлечение в качестве волонтеров студентов-лингвистов и будущих переводчиков, разработка в качестве одной из задач проекта учебно-методического комплекса дисциплины «Лингвистический ландшафт как предмет прикладной лингвистики» для англоязычной магистерской программы «Лингвистический аудит и консалтинг» определяет необходимость включения в общую структуру исследования, его методологию отдельных вопросов лингводидактики, частной методики преподавания английского языка и перевода.

Материалы и методы.

1. Общие вопросы статуса английского языка в современном мире.

Проблема глобализации, являясь центральной темой, сутью современного состояния мира, не может быть отнесена к вопросам, решенным с точки зрения своего определения [Пензина, 2008, с.229]. Мировая наука ведет масштабные дискуссии о сущности понятия «глобализация». Не ставя точку в этих дискуссиях, авторы статьи полагают, что глобализация не является исключительной характеристикой современного этапа существования человечества. Человеческая цивилизация в разные периоды своей истории переживала различные по масштабам распространения, степени охвата, форме, а главное – по определяющему этот процесс языку глобализации. Масштабность глобализации зависит от уровня развития технологий, определяющих возможные пределы распространения глобального взаимодействия. Глобализацией по сути сопровождалась походы Александра Македонского, глобализацией по сути был процесс формирования Римской империи, глобализацией сопровождалась арабские завоевания. Определяющей функцией и целью любой империи, как официальной, так и неофициальной, любого масштабного завоевания, как военизированного, так и идеологического, является глобализация. Особенность большинства

глобализаций прошлого состояла в том, что в состав их инструментария входили языки, традиционно отнесенные к «языкам культуры»: греческий, персидский, латинский, арабский и др., несущие новые знания, науку, религию, литературу, образование в контексте созданной на этом языке культуры. Задачи их использования не ограничивались только сферой коммуникации, они играли, прежде всего, культуроформирующую роль, инициированную во многом той страной, которая сформировала распространяемый «язык культуры». При этом глобализации, основанные на распространении «языков культуры», ни в коей мере не добивались внедрения своих языков средствами «семиотической фетишизации» («семиотический фетишизм»/ «семиотический фашизм» - См. работы И.Э. Клюканова [Клюканов, 2000; Клюканов, 2011, с.12]), а главное – сам глобальный язык воспринимался как язык определенной культуры. Вместе с отраженной в нем культурой он развивал, образовывал, культурно (в прогрессивном смысле этого слова) формировал.

Современная нам глобализация сопровождается распространением в культурно-языковых пространствах мира английского языка. Это обстоятельство имеет свою субъективную историческую причину, но уже давно признано естественным и закономерным явлением. Существующая объективная тенденция в развитии того английского языка, который призван стать языком современной глобализации, - его интернационализация, нацеленность на то, чтобы английский язык в масштабах глобализуемого мира был представлен в его абстрагированной, интернационализированной форме, т.е. вырванной из конкретного культурного контекста. В идеале он должен выполнять роль современного мирового лингва франка в чистом виде, т.е. иметь «транслингвальный» характер и быть нацеленным на содействие глобальной коммуникации безотносительно к этнокультурной составляющей её актантов. С другой стороны, любой естественный язык, при всей минимализации, интернационализации своей культурной составляющей, не может быть от неё оторван [Кузнецов, 1998; Мацуура, 2000 и др.]. Язык и культура – это естественный симбиоз. Отсюда столь популярные в наше время рассуждения о вестернизации глобального мирового пространства и о границах вестернизации, т.е. включаем ли мы в это понятие влияние только США как мирового лидера или говорим в целом о ценностях европейского, англосаксонского сознания. Безусловно, тот факт, что «глобальный», интернационализированный английский язык не может не приобретать «культуроформирующие» черты в условиях коммуникации с представителями исходно англоязычных культур (Великобритания, США и др.), вряд ли подлежит сомнению.

Очевидным является то, что в нашем современном мире всё подчинено потребностям глобального рынка, главным коммуникативным

инструментом которого является английский язык. Рынок стремится к тому, чтобы его язык и созданные на этом языке тексты являлись базой, были бы исходными для всех последующих интерпретаций. На этом рынке даже понятие «перевод» всё чаще подменяется понятием «локализация», что предполагает сначала «интернационализацию» исходного текста, т.е. лишение его всех признаков исходной культуры в процессе интерпретации средствами транслингвального английского языка, с последующей адаптацией к языковым и культурным условиям принимающей стороны. Повторим, что при таком подходе последующее восприятие моделируется интернационализированной (или вестернализированной), единой для всех, исходной версией текста.

2. Англизация языкового общественного пространства России и ее социокультурный аспект.

Очевидная англизация языкового пространства России в последнее время стала поводом для различных лингвистических обзоров и исследований [Бойко, 2015; Гриценко, Ненашева, эл.ресурс]. Во многих исследованиях, посвященных этой проблематике, на фоне демонстрации глубины проникновения английского языка в различные текстовые модальности русскоязычного общественного коммуникативного пространства, в том числе, представляющие средства визуальной коммуникации, визуальную рекламу, говорится об «имплицитной ориентации на англо-американскую культуру» [Бондаренко, эл.ресурс]. В большинстве работ рассматриваются по преимуществу чисто лингвистические аспекты и не затрагиваются, за небольшим исключением [Бондаренко, эл.ресурс], вопросы, касающиеся англизации в контексте языковой политики России. Направления англизации российского общественного пространства можно классифицировать следующим образом, включив в перечень как обязательные, регулярные приемы, так и факультативные, «вкусовые», чрезмерные, неоправданные и неорганичные:

- представление топонимов на двуязычных указателях (для идентификации объектов иностранцами);
- принятые мировой практикой англоязычные эргонимы;
- объявления на английском языке, предназначенные для иностранных граждан;
- намеренная, но далеко не всегда органичная, оправданная, а также эстетически и этически выдержанная, вестернизация вывесок и названий с целью «лингвокультурной» мимикрии (или «семиотической фетишизации» - см. выше).

3. Вопросы общей педагогики, дидактики и методики преподавания английского языка в контексте организации исследований лингвистического ландшафта.

Рассмотрение и решение в рамках реализации проекта вопросов, связанных с проблемами воспитания (общая педагогика) и обучения английскому языку, англоязычной культуре и переводу (лингводидактика), определяются подходом, который выбран организаторами. С самого начала было принято решение, что непосредственными исполнителями проекта, т.е. теми, кто собирает, описывает и систематизирует материал, будут студенты-лингвисты и переводчики, представляющие вузы России, расположенные в тех субъектах РФ, где имеются региональные отделения Союза переводчиков. Акцент на англизацию общественного пространства России выбран в качестве одного из исследуемых направлений. Указанные выше позиции, отражающие процесс англизации, были даны студентам в качестве ориентиров поиска. Для региональных организаторов была разработана инструкция по организации работы студентов, в которой было определено содержание той информации, которая в связи с проектом, должна сообщаться студентам. Эта информация содержала определение понятия «лингвистический ландшафт», характеристику его форм, указание на его роль в системе лингвоэкологии России, сохранении этнолингвистической витальности русского языка и языков народов России. Определяя круг обязанностей, которые должны выполнить студенты-лингвисты, организатор, в частности, должен был нацелить студентов на поиск объектов, содержащих надписи на латинице, обиходные английские лексемы или словосочетания, идиомы, исторические, культурные и современные англоязычные реалии, оценку их представления, включая категории приемлемости / неприемлемости, органичности / неорганичности. Обсуждение качества представления англоязычных текстов как дидактический прием позволяет развивать, так называемое, языковое чутье, языковой вкус. Обнаружение и обсуждение нередких ошибок в английских текстах дает повод к разговору о грамматике и стилистике современного английского языка (разумеется, в его интернационализованной форме). Двуязычные указатели, всё чаще встречающиеся на улицах городов России, дают повод обсудить правомочность приемов представления русскоязычной топонимики средствами английского языка. Историко-культурные реалии англоязычных стран (к сожалению, редко встречающиеся в российском общественном пространстве), дают повод к обсуждению и интерпретации этих реалий в их конкретном культурном контексте и определению их роли в организации языкового визуального пространства России, уместности или неуместности употребления. Такая организация внеаудиторной работы является логичным продолжением реализации деятельностного и проектного подходов к обучению студентов английскому языку на занятиях. Она позволяет совмещать в едином комплексе такие

эффективные лингвометодические методики, как лингвистический поиск, сравнительный анализ, контроль и исправление ошибок и многие другие.

Лингво-методический и научно-методический подходы к освоению и описанию английского языка в системе мероприятий проекта предполагается, в частности, реализуется в процессе разработки учебно-методического комплекта дисциплины, связанной с лингвистическим ландшафтом и предназначенной для англоязычной программы магистерской подготовки направления «Лингвистика» по профилю «Лингвистический аудит и консалтинг». В последнее время деятельность, связанная с лингвистическим мониторингом, лингвистической экспертизой, лингвистическим консультированием, локализацией, постредактированием, рерайтингом, кросс-языковой генерацией контента, лингводидактическим тестированием и другими видами практической деятельности, лежащей в пространстве языковых услуг, во всём мире достаточно востребована. На смену собственно переводческим бюро приходят структуры, заметно расширяющий спектр своих лингвистических услуг. Направления деятельности таких организаций могут быть представлены как система лингвистического аудита и консалтинга. Безусловно, к работе по этим направлениям требуется специализированная подготовка и она, по нашему мнению, может быть реализована в системе магистратуры. Исходя из того, что деятельность по формированию лингвистического ландшафта должна быть управляемой и контролируемой, участники проекта в рамках его реализации предложили заказчику разработку системы подготовки специалистов, которые способны оказывать услуги в этом направлении. Предполагается, что это будет сделано в рамках международной сетевой англоязычной программы, ориентированной на подготовку специалистов, способных управлять (формировать, проводить экспертизу и др.) визуальным общественным пространством. Подготовка учебно-методических материалов к этой программе потребует, прежде всего, большой лексикографической и терминологической работы по верификации англоязычной терминологии всех предметных сфер направления «Лингвистический аудит и консалтинг», включая предметную сферу «Лингвистический ландшафт».

Результаты и обсуждение.

На сегодняшний день вся работа по сбору материала, в том числе, касающегося англизации общественного пространства России, завершена. При всех отмеченных выше неизбежных отрицательных моментах, следует отметить очевидное стремление общественности к гармонизации присутствия текстов на латинице. В большей степени это касается российских мегаполисов и исторических культурных центров. Стихийно сформировавшийся общественный мониторинг всё чаще становится действенным инструментом лингвистического контроля (аудита) не только

для равнодушных граждан, но и для городской администрации. Главный результат, которого удалось достичь исполнителям проекта, состоит в том, что впервые создан специализированный всероссийский интернет-портал, ориентированный на различные аспекты представления лингвистического ландшафта, который, в свою очередь, может быть использован и как источник полезных лингводидактических материалов и как инструмент педагогического воздействия.

Заключение.

Проект «Лингвистический ландшафт как механизм государственной политики: социокультурные и коммуникативные аспекты» исходно носит междисциплинарный характер и предполагает исследования, объединяющие в едином комплексе лингвистику, культурологию, эстетику, этику, визуальную географию, психологию, экологию, социологию, политологию и другие сферы научного знания. Способ организации работы по проекту позволяет еще больше расширить его функциональные границы, добавив к указанному перечню направлений педагогику и лингводидактику. Эта возможность придает проекту еще большую значимость. Студенты-волонтеры, которые привлечены к реализации проекта, совершенствуют свои теоретические знания в области целого комплекса гуманитарных дисциплин, учатся организации прикладных научных исследований, осваивают оптимальные методики исследования, а также углубляют в рамках деятельностного подхода свои знания в области родных и иностранных языков, в частности, английского.

Список литературы

1. Баранова В., Федорова К. Видимо-невидимо: Миграция и трансформация языкового ландшафта Санкт-Петербурга / *Laboratorium: журнал социальных исследований*. 12(1). 2020. С. 48–80.
2. Бойко С.А. Глубина проникновения англицизмов в современный русский язык. / *Известия Иркутской государственной экономической академии*, т.25, № 4. 2015. С. 735-741.
3. Бондаренко О.Р. Англизация коммуникативного пространства современной России: Что дальше?» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/anglizatsiya-kommunikativnogo-prostranstva-sovremennoy-rossii-chto-dalshe/viewer> (Дата обращения: 05.08.2020).
4. Гриценко Е.С., Ненашева Т.А. Индексальный потенциал английского языка в русскоязычном коммуникативном пространстве [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/indeksalnyy-potentsial-angliyskogo-yazyka-v-russkoyazychnom-kommunikativnom-prostranstve/viewer> (Дата обращения: 05.08.2020).
5. Клюканов И.Э. Семиотический фашизм в межкультурном общении / *Политический дискурс в России–4: Материалы рабочего совещания* (Москва, 22 апреля 2000 г.). М.: Издательство Диалог-МГК, 2000. 116 с.

6. Клюканов И.Э. Коммуникативно-теоретические вопросы этнолингвистической витальности / Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. № 1. 2011. С. 11–20.
7. Кузнецов В. Что такое глобализация? / Мировая экономика и международные отношения. 1998. № 2. С. 12–21.
8. Мацуура К. Глобализация – это также культурный процесс / Международная жизнь. № 8–9. 2000. С. 25–32.
9. Пензина Е.В. Феномен глобализации: глобализация и вестернизация. Вестник КрасГАУ, № 8. 2008. С. 228-233.
10. Landry R. et R. Bourhis Linguistics Landscapes and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. / Journal of Language and Social Psychology, 16 (1997). Pp. 23–49.

Михаил Александрович Рудаков

Старший преподаватель факультета русского языка,
Яньбяньский университет (Яньцзи, Китай), mihail.rudakov.93@mail.ru

Мария Михайловна Рудакова

Старший преподаватель факультета русского языка,
Яньбяньский университет (Яньцзи, Китай), Mary_7_po4ta@mail.ru

УДК 372.881.161.1:378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ

АННОТАЦИЯ. Целью данного исследования является анализ упражнений, базирующихся на применении аудиовизуальных средств, в курсе «Русская литература» для студентов лингвистических вузов в китайской аудитории продвинутого уровня (уровни ТРКИ-1, ТРКИ-2). Проведённый анализ показал, что упражнения, связанные с аудиовизуальным аспектом, базируясь на текстах произведений и являясь вспомогательным элементом в процессе овладения РКИ, должны носить комплексный характер: для формирования языковых и экстралингвистических компетенций. В качестве аудиовизуальных средств на уроках русской литературы используются иллюстрации к произведениям, художественные фильмы (отрывки), мультфильмы, аудиозаписи с авторским прочтением стихотворений, авторские песни и песни на текст изучаемых стихотворений. Новым приёмом в изучении литературы является сторителлинг, который, хотя и не является аудиовизуальным средством, развивает умение аудировать, а также углубляет знания учащихся в области литературы. В статье приведены конкретные РА, используя которые на занятии, преподаватель может обеспечить результативное усвоение лингвострановедческого материала китайской аудиторией. Новизной статьи является этнометодическая ориентированность приведённых аудиовизуальных упражнений в курсе «Русская литература» на китайскую аудиторию. При проведении исследования применены методы наблюдения, обобщения, интерпретации результатов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аудиовизуальные средства, русская литература в Китае, русский язык как иностранный, методика преподавания, лингвострановедческая компетенция, коммуникативная компетенция, сторителлинг.

ВВЕДЕНИЕ

Нельзя не согласиться с тем, что «аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка» [Щукин, 2003,

с. 229]. Опыт работы в китайской аудитории показал, что использование аудиовизуальных средств на уроках русской литературы не только помогает учащимся лучше понять смысл изучаемого материала, но и мотивирует учащихся, пробуждает в них больший интерес к конкретному литературному произведению. Вместе с тем, внедрение указанных упражнений предполагает наличие определённого уровня речевой компетенции у учащегося, следовательно, наша статья будет адресована преподавателям, работающим с китайской аудиторией продвинутого уровня владения русским языком. Под продвинутым уровнем мы предполагаем уровень аудитории от В1, соответствующий ТРКИ-1.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

При проведении исследования применены методы наблюдения, обобщения, интерпретации результатов. Принципом отбора художественных текстов для данной статьи является их вхождение в программу КНР по русской литературе для студентов отделений и факультетов русского языка.

В соответствии с учетом канала поступления информации А.Н. Щукин выделяет 3 основных вида аудиовизуальных средств обучения иностранному языку [Щукин, 2003, с. 228]:

1. Слуховые (фонограммы);
2. Зрительные (видеограммы: рисунки, картинки, фотографии, таблицы, схемы);
3. Зрительно-слуховые (видеофонограммы: художественные фильмы, мультипликационные фильмы).

Е.М. Болдырева отмечает, что «важной составляющей занятий по русской литературе с китайскими студентами становится использование широкого арсенала аудиовизуальных средств» [Болдырева, 2019, с. 90]. Таким образом, аудиовизуальные средства не только развивают виды речевой деятельности у учащегося, но и развивают его социокультурную компетенцию, поскольку «через язык раскрывается литература и ее культурная картина» [季, 2012, с. 74]. В этой связи использование аудиовизуальных средств целесообразно не только на уроках аудирования и видеоаудирования, но и на уроках по практике речи, страноведению и истории России, истории русской культуры, истории русской литературы, практике устного и письменного перевода. Нужно также отметить, что, по нашему мнению, главной задачей любой педагогической деятельности в РКИ становится «формирование навыков говорения, причём темы для говорения касаются не только обсуждения героев или чувств лирических субъектов, но и смежных практических тем» [Цюнь, Рудаков, Рудакова 2020, с.3].

К зрительно-слуховым аудиовизуальным средствам обучения можно отнести различные виды видеоматериалов: любую «телепродукцию

(новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т. д.), а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра» [Ильченко, 2003, с. 7]. Методический потенциал использования видеоматериалов стал одной из обсуждаемых тем в методике преподавания РКИ в последнее время: «видеоматериал..., а также предлагаемые дидактические материалы, разработанные на его основе, создают необходимые условия для результативной аудиторной работы студентов» [Писаренко, 2002]. А.Н. Качалов в статье «Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку» [Качалов, 2005, с. 222] выделяет ряд функций аутентичных видеодокументов, среди которых, на наш взгляд, особую значимость при изучении русской литературы имеют воспитательно-эвристическая, развивающая и иллюстративно-наглядная функции.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведённый анализ показал, что упражнения, связанные с аудиовизуальным аспектом, базируясь на текстах произведений и являясь вспомогательным элементом в процессе овладения РКИ, должны носить комплексный характер: для формирования языковых компетенций: 1) служить формированию верных ИК, 2) восполнять нехватку реальной коммуникативной практики у китайских студентов, для формирования экстралингвистических компетенций: 3) развивать кругозор, воображение, аналитическое и логическое мышление, 4) формировать лингвострановедческую компетенцию.

Целесообразность использования приёма сторителлинга обусловлена рядом функций, которые он выполняет: это не только информативная, но также развивающая и мотивационная функции.

ОБСУЖДЕНИЕ

Остановимся подробнее на использовании аудиовизуальных средств на уроках русской литературы.

Так, например, при изучении поэтических текстов (например, поэзии Серебряного века поэзии советского периода, современной поэзии) преподаватель может предложить студентам послушать аудиозапись с прочтением стихотворения самим автором, а после прочтения предложить ответить на вопросы: *Как читает текст сам автор? Вам нравится, как он читает? Почему?* Подобные задания вводить необходимо, потому что китайские преподаватели часто не учат своих студентов правильно интонировать. При чтении художественного текста ошибкой является игнорирование и неразличение ИК-2 и ИК-3. Вопросительные интонации оформляются неправильно, вопросы и восклицания китайскими учащимися читаются как ИК-1, с ровным тоном и понижением к концу

синтагмы. Уместно использовать на уроке литературы классическое задание по аудированию: включать аудиозапись стихотворения в авторском прочтении, останавливать её и заставлять учащихся от 3 до 5 раз повторять услышанную интонацию. Показательна в этом плане лирика Серебряного века (например, В.В. Маяковский, М.И. Цветаева): *Ведь, если звёзды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно? Ведь теперь тебе ничего? Не страшно? Да?!¹*

Подобное упражнение следует проводить и с прозаическими текстами, однако образцовая интонация предьявляется преподавателем и если предложение длинно, предлагается упростить, сократить его, дабы оптимизировать повторение. Обращаем особое внимание, что повторять целесообразно целые ряды вопросительных и восклицательных предложений, контролируя интонацию аудитории. Ценна в этом плане проза А.П. Чехова, И.А. Бунина. Например: *Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?*² или *Кто бы мог подумать! Сколько лет мы не виделись? Лет тридцать пять?*³

Кроме того, в последнее время в практике преподавания РКИ набирает все большую популярность такой прием, как сторителлинг. Используя этот прием, преподаватель может:

- 1) Знакомить учащихся с биографией авторов (имеется в виду рассказ о необычных фактах из жизни писателя, о его личности и т.д.);
- 2) Знакомить учащихся с кратким содержанием изучаемых произведений (при необходимости), если произведение обладает достаточно простым, но ярким сюжетом: например, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Вий» и «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя.

В качестве заданий по сторителлингу можно выделить следующие:

- 1) Послушайте и ответьте на вопросы;
- 2) Послушайте и скажите, каким по характеру был автор/ герой произведения;
- 3) Послушайте мнение автора и скажите, согласны ли вы с ним или нет (аргументируйте свою точку зрения).

Говоря о зрительных аудиовизуальных средствах, следует отметить большую роль изображений на всех этапах работы с текстом. Использовать их можно как на предтекстовом, так и на послетекстовом этапе работы с произведением. Задания по типу *Опишите картинку* с энтузиазмом

¹ Цит. по: Русская поэзия Серебряного века, 1890-1917: Антология – М.: Наука, 1993. – С.596.

² Цит. по: Чехов А.П. Толстый и тонкий. Рассказы. – М., 1979. – С. 3.

³ Цит. по: Бунин И.А.Тёмные аллеи. Рассказы и повести. – М: Профиздат, 2008. – С. 71.

встречаются китайскими студентами. Иллюстрации должны быть яркими и желательно передавать динамику. Пример задания:



Посмотрите на картинку.

- Кто на этой картинке?
- Что они делают?
- Какое время года?
- Какое время суток?

Запомните эту картинку! Эти герои будут в рассказе «Ночь перед Рождеством»!

При работе с лирикой можно использовать картинки, не являющиеся иллюстрацией к произведению, но отражающие мотивы данного поэтического текста. Такое задание уместно представить в игровой форме, например, предложить сочинить сказку по вопросам-стимулам. Перед Вами иллюстрация и сопутствующие вопросы к стихотворению С.А. Есенина «Берёза»





- 1) Какое время года на картинке? Какой месяц?
- 2) Что есть на этой картинке?
- 3) Есть ли здесь берёзы?
- 4) Какое время суток: утро, день, вечер или ночь?
- 5) Кто живёт в доме? С кем?
- 6) Что люди в доме делают сейчас?
- 7) Что есть у снеговика?
- 8) У снеговика есть друзья? С кем дружит снеговик?
- 9) Что делают утки в пруду?
- 10) Какой праздник будет скоро?

Следует обратить внимание, что вопросы по иллюстрациям должны непрерывно стимулировать фантазию учащихся и, таким образом,

развивать у них коммуникативные навыки в нестандартных ситуациях. Китайские студенты отличаются консервативностью, на что указывают многие исследователи [Вакула, 2018; Болдырева 2019]. При первом предъявлении подобных заданий может возникнуть удивление/непонимание, однако, как показывает наш опыт, затруднения при непривычных заданиях впоследствии нивелируются простотой и лаконичностью вопросительных формулировок, а также использованием преподавателем в ходе урока РА побуждения («Самое главное на занятии – говорить»), призыва («Сейчас закройте, пожалуйста, книгу! Думайте Вы!»). Практика показывает, что иногда полезно внедрение заведомо абсурдных вопросов, при этом преподавателю не следует бояться осмеяния или неуважения со стороны китайских учащихся (например, «Что сказала утка снеговик? А что бы Вы делали, если бы Вы были снеговиком?»). Вопрос вызовет смех, способствуя эмоциональной разрядке на занятии, и на такой вопрос обязательно последует ответ учащегося. Полезно также проводить аналогию с личным опытом учащихся, задавая следующие вопросы: «А много ли снега в Китае зимой?», «В каких городах есть снег?», «Вам нравится снег? Чем?»

Аналогичное задание более высокого уровня вводит элемент сравнительного анализа иллюстраций на уроках, стимулируя творческое мышление (учащимся можно предложить дорисовать иллюстрацию, нарисовать свою иллюстрацию романа), а также мотивирует высказывать собственное суждение об иллюстрации. При работе с китайскими учащимися особенно важно использовать обложки книг на китайском языке. Это вызвано тем, что «цель преподавателя – применить этноориентированный подход в обучении» [Вакула, 2018] в китайской аудитории.

		<p>Посмотрите обложки романа на русском языке и в переводе на китайский язык. Что вы видите на обложках? Какая обложка вам нравится больше? Что бы вы нарисовали на обложке романа?</p>
---	---	---

Описывая картинку, студент запоминает персонажа и произведение. Рекомендуется вынести проанализированные картинку на экзамен/тест, снабдив её вопросами: *К какому произведению картинка? Кто на картинке? Кто ещё есть в произведении?* Так, аудиовизуальные средства одновременно формируют и лингвострановедческую, и коммуникативную компетенции учащихся.

По лирике целесообразно давать студентам задание на составление психологического портрета героя. Китайские студенты – прекрасные интуиты, которые могут составить суждение об эмоциях и характере личности. Так, например, на уроке по поэзии А. Блока («О доблестях, о подвигах, о славе») и К. Лысенко («Три креста»), в центре чьих стихотворений – личность, предлагается устно описать главного героя по вопросам:

Это мужчина или женщина? Сколько лет этому человеку? Где он живёт? Какой у него характер? Его профессия? Есть ли у него семья? Есть ли у него мечта? Что для него самое главное в жизни? Нравятся ли вам такие люди? Есть ли у вас такие знакомые/ друзья? После составления психологического портрета преподаватель просит достать цветные карандаши и фломастеры и задаёт следующие вопросы: *Какая у него одежда? Какой он: высокий или низкий? Какое/ие у него лицо/волосы/глаза? Нарисуйте человека – героя стихотворения: какой он?* Подобное задание помогает студентам «почувствовать» текст на интуитивном уровне, что эффективно для отложения текста в долговременной памяти, так как «... усвоение должно происходить только в действии» [Гальперин, 1972, с. 69].

Помимо изображений, можно использовать таблицы и схемы, особенно на послетекстовом этапе, например, при работе с системой образов. Такой прием хорошо работает в том случае, когда мы имеем дело с крупным произведением, большим количеством героев и сюжетных линий (например, роман «Анна Каренина» Л.Н. Толстого). Учащимся предъявляется система образов романа, предлагается вставить пропущенные имена героев, а также, опираясь на таблицу, описать отношения одного из героев с Анной:

Кто он/ она для Анны? Откуда они знают друг друга? Какие у них взаимоотношения и почему?

Как видим, такая работа не только направлена на запоминание фактического материала (имена героев, сюжетные линии), но и развивает коммуникативные навыки учащихся, а также учит их строить монологические высказывания, высказывать собственное мнение, аналитически мыслить.

Обратимся к использованию зрительно-слуховых аудиовизуальных средств. Так, на уроке по авторской песне 1980-х предлагается послушать авторское исполнение песни В. Цоя «Кукушка» и исполнение этой же песни П. Гагариной и сравнить их, используя наводящие вопросы:

Послушайте, как поёт эту песню В.Цой. Послушайте, как поёт песню Полина Гагарина.

Как поёт эту песню В. Цой – спокойно или эмоционально?

Как поёт эту песню П. Гагарина – спокойно или эмоционально?

Какая версия песни Вам нравится больше – версия В. Цоя или П. Гагариной? Почему?

Говоря об экранизациях литературных произведений, отметим, что просмотр экранизации произведения возможен не только на послетекстовом этапе. В том случае, если текст произведения достаточно простой (рассчитан на уровень не выше В1) и обладает небольшим объемом, можно поработать с видеоматериалом на предтекстовом этапе. Данный вид работы соответствует принципу устного опережения: «Отобранный для тренировки материал – слова, словосочетания, предложения – целесообразно вводить устно, чтобы исключить влияние письма и эффективнее использовать имитационные способности учащихся» [Московкин, Щукин, 2012, с. 217; цит. по Федянина, 1983, с. 186-188]. Идеальны для такой работы тексты небольших сказок и мультипликационные фильмы, снятые по ним. Примером задания этого типа может служить просмотр мультфильма «Кот, который умел петь» по сказке Л.С. Петрушевской. В качестве послетекстового задания учащимся предлагается описать кота и нарисовать его. Далее студентам предлагается посмотреть мультфильм «Кот, который умел петь», описать как он выглядит в мультфильме и сравнить со своим рисунком.

При работе с объёмными текстами на уровне В2-С1, на высоком уровне владения русским языком, когда уже достаточно хорошо налажено взаимодействие между преподавателем и студентами, мы использовали экранизации изучаемых одноимённых романов и рассказов: «Мастер и Маргарита» В. Бортко (2005), «Анна Каренина» Л. Зархи (1967), «Судьба человека» С. Бондарчука (1959). Мы предлагали учащимся во время просмотра фильма ответить на следующие вопросы: *Какие герои есть во фрагменте? Как они выглядят? Актёры в фильме похожи на персонажей книги? Какой актёр играет лучше всего? Почему? А какой актёр не подходит для этого фильма?* На основании этих вопросов учащиеся в качестве домашнего задания писали маленькое эссе по одному из героев фильма.

В качестве итогового задания с привлечением аудиовизуального материала из художественных фильмов учащимся предлагается прочитать события романа, посмотреть на блоки кадров из фильма/сериала, расставить их в верной последовательности, сказать, какие события романа изображены на этих кадрах, вспомнить, что будет дальше. Согласно наблюдениям авторов, с данным заданием учащиеся справляются с трудом, однако после его разбора с комментарием преподавателя студенты показывают отличное знание текста произведения в ходе итоговой проверки. Пример блока по роману «Мастер и Маргарита»



Таким образом, использование аудиовизуальных средств на уроках РКИ обеспечивает принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, что крайне важно при обучении иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болдырева Е.М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы. Ярославский педагогический вестник. №1 /ЯГПУ им. К.Д.Ушинского 2019. Ярославль. С. 85-93.
2. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения. Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс] / Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаяева Е.Ю. – 2018. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2018/4/27790.pdf> (дата обращения: 27.06.2020).
3. Качалов Н.А. Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку. Вестник ТомГУ/ ТомГУ, 2005. Томск. С. 221-228.
4. Ильченко Е.В. Использование видеозаписи на уроках английского языка. Первое сентября (Английский язык) /М, 2003. Москва. № 9. С. 7-10.
5. Писаренко В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку на материале французского языка в неязыковом вузе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02/ Писаренко В.И.; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Таганрог, 2002. 24 с. [Электронный ресурс] / Писаренко В.И. – 2002. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/metodika-ispolzovaniya-vidiomaterialov-v-obuchenii-vtoromu-inostrannomu-yazyku-na-materiale-> (дата обращения: 11.01.2021).
6. Психоллингвистика и обучение иностранцев русскому языку / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во МГУ, 1972. 232 с.

7. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/
Сост.
Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 552 с.
8. Цюнь В., Рудаков М.А., Рудакова М. Читаем и обсуждаем русскую литературу/ Цюнь В., Рудаков М.А., Рудакова М. Ухань: Изд-во Уханьского ун-та, 2020. С. 3.
9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
10. 季明举 构建基于文本的俄罗斯文学课程一体化教学新模式, 《中国俄语教学》, 第31卷(1), 第73-76页, 2012.

Бадалова Елена Назимовна,

Астраханский государственный университет (Россия)

badalova-e@mail.ru

Гущина Ксения Николаевна,

Астраханский государственный медицинский университет (Россия)

k.churzina@yandex.ru

УДК 372.881.161.1

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РКИ

CREATING AN EFFECTIVE LEARNING MODEL TYPES OF ACTIVITIES IN THE LESSONS OF RFL

***Аннотация.** Статья посвящена принципам создания эффективной модели обучения иностранных студентов, а также работе с текстом, как основному виду деятельности на уроках русского языка как иностранного.*

***Ключевые слова:** РКИ, русский язык, обучение, текст, художественный текст, урок русского языка как иностранного, предтекстовая работа, притекстовая работа, послетекстовая работа.*

***Abstract.** The article is devoted to principles of creating an effective model for teaching foreign students and work with the text, as the main activity of students in the lessons of Russian as a foreign language.*

***Keywords:** RFL, Russian language, education, text, art text, Russian as a foreign language lesson, pre-text work, post-text work.*

В современной методической теории существует большое разнообразие методов и приёмов, составляющих психолого-педагогическую основу организации учебного процесса. Преподаватель в процессе оптимального выбора наиболее подходящих из них руководствуется рядом критериев. Дисциплина «Русский язык как иностранный» в высшей школе включает разные виды деятельности на занятиях, а также большой объём упражнений, выполнение которых направлено на глубокое освоение материала как грамматического, так и текстового. Самое важное, что необходимо отметить, это ключевая роль выбора методов и подходов, ориентированных на конкретную группу обучающихся. Не менее важна и этническая составляющая. В статье «Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного» Фахрутдинова М.Т. подчеркивает, что «для повышения эффективности обучения следует обратить внимание на социальный

процесс адаптации обучающихся и на сходство и различие родного для студентов и русского языков» [1]. В процессе обучения туркменских студентов в нашем вузе мы учитываем особенности родного языка.

Туркменский язык относится к тюркской языковой семье, соответственно является агглютинативным, в котором «структура слова прозрачна, так как границы морфем отчётливы; на стыках морфем, как правило, не возникает значительных звуковых изменений, а возникающие связаны с явлением так называемого стяжения и носят единичный характер» [2]. Не менее важна и типичная для тюркских языков фонетическая система со свойственным ей противопоставлением переднеязычных согласных заднеязычным, а также особая типология слогов, обуславливающую относительную простоту дистрибутивных отношений фонем. Перечисленные факторы являются основополагающими для выбора методов. Это необходимо учитывать на всех этапах занятий: начальном (сразу по завершении вводно-фонетического курса), основном и продвинутом. В процессе восприятия и продуцирования речи грамматика играет важнейшую роль – она организует речь. Без учёта фонетических и грамматических особенностей родного языка мы не сможем своевременно корректировать орфоэпические и речевые ошибки, а также создавать более эффективную модель обучения для данной этнической группы студентов. В статье, посвященной интерактивным способам изучения предложного словосочетания, авторы указывают на необходимость применения нескольких методов одновременно: «При изучении грамматического материала следует учитывать тот факт, что использование интерактивного метода может оказаться недостаточным, если основной задачей станет демонстрация языка как системы. Такая необходимость возникает на продвинутых этапах обучения русскому языку как иностранному» [3]. Наилучший результат чаще всего даёт комбинация нескольких методов и подходов, при этом каждый из них будет направлен на достижение определенной цели, но одновременно не будет зависеть от образовательных условий. Данная модель должна содержать лингвистическую, психологическую, дидактическую концепции, в то же время являясь индивидуальной интерпретацией метода в конкретной ситуации преподавания русского языка. В настоящее время наибольший интерес проявляется к различным вариантам коммуникативного и интенсивного методов благодаря быстрому получению желаемого педагогом результата. Наиболее частотным в своей деятельности мы считаем метод активизации. В последних публикациях его создатели подчеркивают также направленность данного метода на овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и применение речевых навыков и умений, указывая в качестве важной особенности органическое единство практических и воспитательных целей

обучения [4]. Именно поэтому метод активизации легко комбинируется с коммуникативным методом, так как грамматика в курсе русского языка как иностранного не самоценна и не самоцельна.

Принцип поэтапно-концентрической организации занятий. В данной системе занятий выделяются несколько относительно самостоятельных, но тесно между собой связанных этапов усвоения материала от целого (восприятия предложения, текста) к частному (его отдельных компонентов) и опять к целому, т. е. синтез – анализ – синтез.

Студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», согласно ФГОС ВО должны усвоить в числе прочих компетенций – ОК-4 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры. Особенно актуально это становится для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Развитие речи у них неотделимо связано с чтением и комментированием русскоязычных художественных текстов.

В современных мультикультурных условиях образовательные программы предъявляют приоритетное требование к знаниям и умениям выпускника университета – умение работать с текстом. К числу планируемых результатов освоения основной профессиональной образовательной программы отнесены «метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные). В их число входят и учебно-информационные умения» [5]. Чтобы перейти от знаний к речевым навыкам и формированию на их основе речевым умениям необходимо использовать коммуникативный метод.

Текст понимается в рамках коммуникативного метода как «продукт, конечный результат речевой деятельности, как словесное произведение реализующее поставленную цель» [5].

Главная задача коммуникативного метода – научить студентов участвовать в речевой деятельности, для этого необходимо знать, каким образом они овладевают языком, какие интеллектуальные способности и эмоциональные особенности проявляются в этом процессе. Успешное освоение программы строится на общеучебных умениях, обеспечивающих поиск, переработку и использование информации для решения учебных задач, неразделимо связанных с преподавательским «знанием мотивов учащегося, его коммуникативных потребностей, стратегий овладения языком» и стратегий использования учащимся полученных навыков [6].

В числе ключевых умений иностранного студента по итогам начального этапа курса русского языка как иностранного:

- умение работать с письменными текстами (пользоваться различными видами чтения; переходить с одного вида чтения на другой; выразительно читать проанализированные на занятии художественный, публицистический, научно-популярный тексты; находить необходимую книгу или статью, пользуясь библиографическими списками, картотеками, каталогами; пользоваться библиографической карточкой; осуществлять библиографическое описание книги одного – двух авторов; различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные письменные тексты; составлять простой план письменного текста.

Тексты должны быть не только интересными, увлекательными для чтения с точки зрения сюжета, но и значимыми в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах. При этом отбирать нужно социально нейтральные тексты.

Небольшие по объёму текстовые отрывки можно читать прямо в аудитории, предварительно не готовясь дома. К таковым можно отнести короткие стихотворения (в том случае, когда они не требуют длительной и кропотливой работы со словарём), рассказы, состоящие в большей степени из знакомой лексики. Однако в других случаях требуется тщательная подготовка к чтению дома, поэтому такие художественные тексты заранее задаются в качестве домашнего задания.

Выбор других методов зависит от этапа. На начальном этапе изучения русского языка два предыдущих комбинируют с объяснительным методом. На более продвинутом – с поисковым.

Объяснительный метод заключается в передаче учащимся готовой информации, например, посредством таких приёмов, как слово учителя, получение готовых знаний из учебника или через наглядные пособия. Поисковый метод включает в себя вопросно-ответную беседу, решение различных познавательных задач и др. Два этих метода в рамках урока РКИ на продвинутом этапе можно использовать комплексно. Например, рассказ преподавателя может сопровождаться наводящими вопросами, инструкциями и заданиями различного характера, обучающиеся могут отвечать на обращённые к ним вопросы, решать проблемные познавательные задачи, выполнять различного рода задания. Эти приёмы поискового метода активизируют их, в то время как основной материал сообщается в готовом виде [7].

Таким образом, для создания эффективной модели обучения необходимо, во-первых, учитывать ряд факторов: текущий этап подготовки, индивидуальные особенности личности студента, национальный контингент группы обучающихся, особенности родного языка; во-вторых, выбирать методы и подходы в зависимости от желаемого результата; в-третьих, составить комбинацию методов для достижения цели и получения студентами языковых умений и навыков.

Список литературы:

1. Фахрутдинова М.Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(56). – Новосибирск: СибАК, 2016.
2. Успенский Б. А., Структурная типология языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2405775/> – Примечание («Электрон. версия печ. публикации»).
3. Голованева М.А., Степаненко Е.А. Интерактивные способы изучения предложного словосочетания русского языка как иностранного // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Приложение 11. «Современные научные исследования. Выпуск 4» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/86446.htm> (дата обращения: 30.06.2019).
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
5. Ковалева Д. Работа с текстом на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371> (дата обращения: 30.06.2019).
6. Гришина Ю.В. Работа с текстом в группах русского как иностранного [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2013/04/02/rabota-s-tekstom-v-gruppakh-russkogo-kak-inostrannog> (дата обращения: 30.06.2019).
7. Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

Тропина Ирина Анатольевна

Зав. кафедрой русского языка №1, Ростовский государственный медицинский университет, к.филол.н., доцент (Россия), i.a.tropina@yandex.ru

Черненко Елена Владимировна

Старший преподаватель кафедры русского языка №1, Ростовский государственный медицинский университет (Россия), and6531372@ya.ru

Дьяченко Светлана Михайловна

Преподаватель кафедры русского языка №1, Ростовский государственный медицинский университет (Россия), dyachenko1161@mail.ru

УДК 37.018.43:811.161.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете медицинского вуза. Цель исследования – проанализировать достоинства и недостатки дистанционного обучения в условиях пандемии. Эмпирическим путем организация работы на образовательной платформе dotest.rostgmu.ru рассматривается как педагогический эксперимент, позволяющий путём «обратной связи» усовершенствовать методику онлайн-обучения. Описаны особенности проведения онлайн-уроков и проверки домашнего задания, освещены нюансы индивидуальной работы с обучающимися, в частности, организация разговорной практики. В заключении подчеркивается важность овладения преподавателями перспективными информационными технологиями как необходимой компетенцией современного педагога.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный; достоинства и недостатки дистанционного обучения; организация учебного процесса; задания для образовательной платформы; онлайн-уроки.*

Введение. Ростовский государственный медицинский университет является центром многоязычного поликультурного образовательного пространства около 60 лет. Сохранение традиций и привнесение новых веяний для дальнейшего развития – в таком режиме работает университет сегодня [Гафиятуллина, 2018, с.21-24]. На подготовительном факультете по обучению иностранных граждан осуществляется подготовка учащихся из зарубежных стран, не владеющих русским языком, к дальнейшему получению высшего и послевузовского образования в высших учебных заведениях Российской Федерации [Тропина, 2019, с. 47-50]. В связи с пандемией COVID-19, невозможностью въезда граждан большинства

государств на территорию Российской Федерации обучение на подготовительном факультете осуществляется в текущем учебном году в дистанционном формате. В связи с этим комплектация групп велась с учётом географической представленности, часовых поясов, языковой принадлежности обучающихся.

Дистанционное обучение в Ростовском государственном медицинском университете организовано на образовательной платформе dotest.rostgmu.ru, где кафедры вуза разместили свои курсы по соответствующим дисциплинам. На кафедре русского языка №1 принято решение разместить на сайте в первом семестре четыре блока: элементарный и базовый курсы по РКИ, «Вводно-предметный курс» и курс «Язык специальности». Во втором семестре продолжают блоки базового курса по РКИ и курса «Язык специальности», для аспирантов и ординаторов размещен курс «Язык клинической медицины», также планируется обновление прошлогодних выпускных экзаменационных тестов. Онлайн-уроки преподаватели РостГМУ ведут в сервисе Google Meet, также используют в работе электронную почту, другие онлайн-ресурсы.

Материалы и методы. Основным методом данного исследования является эмпирический, т.е. метод анализа информации путем описания и объяснения. В связи с тем, что в настоящее время данное направление является новым для преподавателей подготовительного факультета, вынужденных организовать работу в дистанционном формате в связи с закрытием границ из-за пандемии, мы можем рассматривать его как эксперимент, позволяющий на практике выявить достоинства и недостатки онлайн-обучения русскому языку на подготовительном факультете. Этот педагогический эксперимент организован самой жизнью, поэтому для нас актуальна «экспертная оценка пользователей», то есть обучающихся, не по своей воле принявших такие непростые условия изучения нового для себя языка. Опрос иностранцев производился в письменной форме, по желанию, в свободном формате. Изучение и обобщение полученной информации позволяет преподавателям комплексно проанализировать новый педагогический опыт.

Результаты. В рамках курсов по РКИ (социокультурная сфера общения и язык специальности) на сайте в электронном виде размещены учебные пособия, изданные преподавателями кафедры [Борзова, 2017. – 64 с.; Борзова, 2016. – 300 с.; Лучкина, 2017. – 100 с.; Черненко, 2016. – 112 с. Лучкина, 2019. – 208 с; Дьяченко, 2015 – 60 с.], разработана система обучающихся и проверяющих заданий, в том числе интерактивных упражнений и тестов, аудио и видео с использованием возможностей образовательной платформы moodle. Каждый обучающийся имеет

индивидуальный доступ к соответствующим курсам в личном кабинете dotest.rostgmu.ru.

Онлайн-уроки преподаватели РостГМУ ведут в сервисе Google Meet, который предоставляет возможность присоединяться на видеоконференцию около 100 участников одновременно, что позволяет проводить не только практические, но и лекционные занятия. Во время урока преподаватель может поделиться изображением с экрана устройства для демонстрации электронного варианта страницы учебника, презентации и другого контента. Объясняя материал, можно выделить его различными шрифтами или цветами, преобразовав страницу учебника в своеобразную «доску», хотя функция доски у системы Google Meet также имеется. Опрос обучающихся в таких условиях проводится в традиционном режиме, для этого каждый поочередно включает свой микрофон. Обучающийся, желающий ответить, может включить функцию «поднятая рука».

К сожалению, не всегда обстановка по месту жительства обучающихся позволяет им эффективно заниматься (у некоторых периодически слышно родственников, другие в стремлении найти более скоростной Интернет идут в кафе, откуда во время их ответа слышен посторонний шум. Организатор встречи имеет возможность отключить микрофон «забывчивому» визави, что эффективно отсекает шумовые помехи. Сами обучающиеся, как правило, находятся в это время в наушниках, поэтому их окружающий шум не отвлекает.

Если помехи в Интернете или отключение электричества не позволяют обучающемуся в полной мере присутствовать на уроке, преподаватель отправляет ему запись занятия. Эта мера эффективна также для повторного прослушивания объяснения сложного грамматического материала, больших аудиотекстов, ведь одному человеку достаточно прослушать объяснение однократно, тогда как другому для усвоения необходимо несколько раз прослушать объяснение грамматики. Для таких людей дистанционный формат даже предпочтительнее традиционных форм обучения, при которых для одного-двух человек преподаватель не будет повторять информацию. Более того, не каждый психологически готов к обращению с индивидуальными вопросами к преподавателю на перерыве или после занятий. Таким образом, ссылки на запись урока очень популярны у обучающихся.

К плюсам онлайн-обучения относятся и некоторые бытовые факторы: не нужно тратить время на дорогу, а занятия проходят как в обычной аудитории, где ты слушаешь объяснение преподавателя, отвечаешь на его вопросы, общаешься с одногруппниками. При этом учиться можно в комфортном месте, т.е. в любимой комнате за своим привычным рабочим столом. С другой стороны, онлайн-обучение обеспечивает большую мобильность, свободу действий: можно решить какие-то насущные

вопросы, например, сдать анализы в поликлинике, и тут же подключиться к системе Google Meet. Можно на какой-то урок уйти в кафе, на какое-то время уехать к бабушке или даже на море, не прекращая полноценно заниматься. Особо отметим актуальность данной формы обучения для людей с маленькими детьми. Отметим также, что на подготовительном факультете учатся не только выпускники школ, но и молодые врачи и медсёстры, которые в условиях дистанционного обучения могут не прерывать свою профессиональную деятельность в этом учебном году и продолжать накапливать практический медицинский опыт.

Также плюсом онлайн-обучения является усиление безопасности. Шанс заразиться инфекционным заболеванием практически равен нулю, если заниматься из дома. Собственно, в связи с пандемией COVID-19 формат дистанционного обучения и применяется сейчас так широко. Но есть и другие факторы, влияющие на состояние здоровья обучающихся. Не секрет, что психика некоторых людей, уехавших надолго от своей семьи, сменивших привычную обстановку на жизнь в чужой стране, может пострадать, и они либо впадают в депрессию, либо прекращают обучение за границей и возвращаются на родину [Борзова, 2020, с. 20-25]. При дистанционном формате отсутствуют конфликты среди обучающихся с разными культурными и поведенческими особенностями, которые иногда случаются, когда они живут в одной комнате в общежитии. Нет слёз тоски по маме, по другу, который остался на родине. Не надо привыкать к новым климатическим условиям, не надо все делать самому. Ведь мама рядом – она стирает, уберет, приготовит...

В связи с тем, что при дистанционном формате обучения мы лишены такого немаловажного фактора, как погружение обучающихся в естественную языковую среду, во время онлайн-уроков преподаватели обязательно выделяют время для разговорной практики, иногда «меняются группами», чтобы обучающиеся могли слышать и понимать речь не только того человека, к которому привыкли. В качестве дополнительного источника кафедра разместила на платформе dotest.rostgmu.ru видео- и аудиоматериалы, что позволяет иностранцам слышать «живую» речь не только своего преподавателя, но и других людей, отрабатывать навыки произношения и аудирования. Обучение речевой деятельности ведётся и на материале языка специальности, что повышает мотивацию будущих медиков [Борзова, 2016, с. 59-66]. Педагоги стимулируют максимальное включение обучающихся в процесс говорения на русском языке, организуя индивидуальные беседы, пересказ текстов, ответы на вопросы в чате WhatsApp.

Выполняя задания, размещенные на платформе, обучающиеся имеют возможность присоединить файлы или написать ответ как непосредственно на сайте, так и отправить файл своему преподавателю на почту. Получая

работу обучающегося на e-mail, преподаватель может во время проверки использовать разный цвет для выделения самой ошибки (красный), указания на грамматическую ситуацию в данном предложении, являющуюся обоснованием употребления того или иного окончания (желтый) (чтобы обучающийся сам подумал, проанализировал причины своей неудачи и прислал работу над ошибками), либо исправить недочёты (зелёный). Для обратной связи нами используются не только сканы или фотографии тетрадей, но и ответы в формате Word, что целесообразно при отработке грамматических умений после достаточного овладения обучающимися навыками русской графики. Выполняя задания в таком формате, обучающийся может сэкономить время, скопировав часть слова и предложения и написав только грамматическую часть задания, что позволяет увеличить количество обрабатываемых ситуаций.

Кроме личной почты, преподаватели кафедры активно используют возможности WhatsApp. Для оперативной связи с обучающимися каждый куратор создал групповой чат, куда отправляется информация о домашнем задании, расписание занятий, ссылка на онлайн-урок, где ведётся организационно-воспитательная работа. В личных чатах преподаватель слушает аудиозаписи отработки произношения, ответов на вопросы по тексту, пересказов, а также объясняет ошибки, отвечает на личные вопросы обучающихся. Во время онлайн-урока иностранцы сразу после написания диктанта или теста отправляют в WhatsApp фото своей тетради, а преподаватель после этого посылает им эквивалент правильного ответа, благодаря чему развиваются навыки самопроверки. После урока обучающийся уже может проанализировать свои ошибки, пока преподаватель ещё только проверяет работы.

Необходимо отметить, что при параллельном использовании потенциала Google Meet, образовательной платформы dotest.rostgmu.ru, личной почты и связи по WhatsApp преподаватель имеет больше возможностей для организации индивидуальной работы с обучающимся, поэтому нами активно используются все эти варианты.

Обсуждение. Конечно, мы не могли не узнать мнение самих обучающихся подготовительного факультета об этом новом для нас всех способе обучения, о достоинствах и недостатках нашей образовательной платформы, онлайн-уроков. Нам кажется очень важной информация, полученная путем такой обратной связи, поэтому позволим себе привести здесь некоторые отзывы.

Вот что написал Павле Дамянович из Черногории: «Нам помогает изучать русский язык «Курс РКИ» на платформе dotest.rostgmu.ru. Там много интересных упражнений, которые помогают мне изучать этот трудный, но очень красивый язык. Есть много аудиофайлов. Я слушаю эти аудиофайлы, потому что они помогают мне правильно произносить

русские слова. Но особенно я люблю смотреть видео, потому что они очень хорошо объясняют грамматику. Я всегда с удовольствием захожу на этот курс».

Адхам Хамаде из Ливана пишет: «Курс русский язык как иностранный мне очень нравится, потому что он помогает мне быстрее осваивать язык. Курс развивающий и очень интересный. Задания разнообразные и занимательные. Лично мне очень нравятся видеоуроки в Google Meet, они помогают мне развивать устную речь. И также мне нравятся аудиозаписи на dotest.rostgmu.ru: я могу слушать и читать одновременно. Я думаю, что сайт удобный, хорошо приспособлен к работе с иностранцами, изучающими русский язык. Хочу выразить благодарность его создателям. Онлайн-образование открывает студентам новые возможности, даёт шанс получить качественное образование во время пандемии».

Отзыв обучающейся из Монголии Оргилмаа Данзанжамц: «Мне нравится учиться онлайн, потому что можно увидеть и встретить новых друзей и педагогов с помощью компьютера и домашнего Интернета. Это очень интересно. Иногда я изучаю что-то самостоятельно. Например, я дополнительно учу несовершенный и совершенный вид глаголов, потому что это трудно для меня. Если я не понимаю что-нибудь, преподаватель объясняет мне ещё раз по WhatsApp и постоянно исправляет мои ошибки. Если я путаю, забываю, то внимательно слушаю запись онлайн-разговора с преподавателем и после этого делаю домашнее задание и несколько тестов. Мне нравится, что у тестов на платформе dotest.rostgmu.ru есть несколько попыток решения. Если я получаю плохую оценку, могу повторить грамматику и опять сделать этот тест. Одним словом, для меня удобно заниматься по Интернету. Но я никогда не откажусь от своей мечты поехать в Ростов, в Москву и другие российские города».

Марио Уганда из Экваториальной Гвинеи пишет: «Для меня это непросто – учиться онлайн, потому что, прежде всего, моё первое препятствие – это связь в моей стране (в Экваториальной Гвинее очень слабая сеть). Я часто не могу присутствовать на занятии из-за плохой связи. Иногда я не слышу и не вижу преподавателя. Меня спасает платформа и записи онлайн-занятий. Курс русского языка на платформе хорошо структурирован. Вы можете легко найти урок, который, возможно, пропустили по болезни или на котором вы не могли присутствовать из-за проблем с Интернетом. Ещё один минус, который я нахожу, – это отсутствие практики. В моей стране мы говорим по-испански, и мне не с кем говорить по-русски здесь. Если бы я был в России, мне бы пришлось разговаривать на русском везде».

Заключение. Хотя онлайн-метод обучения может быть высокоэффективным для зрелого, дисциплинированного ученика, он не

подходит для более слабых, зависимых личностей. Чтобы успешно участвовать в онлайн-программе, студенты должны быть хорошо организованными.

Отсутствие доступа к компьютерным технологиям периодически исключает учащихся из курса. Это серьезная проблема для некоторых семей и даже стран. Что касается доступности Интернета, то она не является универсальной, и в некоторых государствах доступ в Интернет требует значительных затрат для пользователя. Некоторые пользователи платят фиксированную ежемесячную плату за подключение к Интернету, в то время как другие платят за время, которое они проводят в сети.

Удобные и надежные технологии имеют решающее значение для успешной онлайн-программы. Однако даже самая сложная технология не может быть на 100% надежной. К сожалению, поломки или отключение электричества могут происходить не только у студентов, но и у преподавателей.

Обучающиеся должны обладать не только необходимой техникой, но и минимальным уровнем компьютерных знаний, чтобы успешно работать в онлайн-среде. Если они не владеют этими знаниями, они не смогут добиться успеха в онлайн-обучении.

Преподаватели также должны постоянно повышать свою квалификацию в сфере перспективных информационных технологий, что стало необходимой компетенцией профессии педагога в условиях дистанционного образования. Приспособление существующих курсов к дистанционному формату, разработка новых, интерактивных видов заданий, изучение и обобщение нового педагогического опыта позволит преподавателям на более высоком профессиональном уровне осуществлять в будущем свою работу в традиционном режиме, обогащая ее включением онлайн-элементов.

Список литературы

1. Борзова И.А. Обучение конспектированию лекций по специальности. Книга для учащегося: учебно-методическое пособие / И.А. Борзова, Н.В. Лучкина, Е.В. Черненко под ред. Н.В. Лучкиной; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2017. – 64 с.
2. Борзова И.А., Тропина И.А., Дьяченко С.М. К вопросу о психологическом аспекте обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе. / Развитие потенциала социально-гуманитарных наук в формировании soft skills медицинских кадров Юга России. – Ростов-на-Дону, 27 февраля 2020 года. – С. 20-25.
3. Борзова И.А., Черненко Е.В. Обучение иностранных учащихся речевой деятельности на материале языка специальности в контексте современных науковедческих подходов // Педагогические науки. Известия ЮФУ. – 2016. – №2. – С.59-66.

4. Борзова И.А. Язык специальности: медико-биологический профиль: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных фак. / И.А. Борзова, Н.В. Лучкина, Е.В. Черненко; ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2016. – 300 с.
5. Виды глагола: учебное пособие/ Н.В. Лучкина, В.И. Саямова, С.А. Мирзоева, И.Ю. Проценко О.С. Меликова С.М. Дьяченко; под редакцией Н.В. Лучкиной; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2017. – 100 с.
6. Гафиятуллина Г.Ш., Тропина И.А. Международная деятельность РостГМУ как отражение актуальных внешнеполитических интересов Российской Федерации. // Основные направления обеспечения качества профессионального образования на современном этапе. Материалы XXIII Межрегиональной учебно-методической конференции. – Архангельск. – 2018. – С.21-24.
7. Глаголы движения: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Е.В. Черненко, Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко В.И. Саямова, О.С. Меликова С.М. Дьяченко; ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2016. – 112 с.
8. Мы учимся в России: учебное пособие / Н.В. Лучкина, С.А. Мирзоева, И.Ю. Проценко, С.М. Дьяченко, В.И. Саямова, Т.Н. Прокудайло, И.А. Борзова, Е.В. Черненко, Н.Н. Черенкова, О.С. Меликова, Д.А. Малинина, Г.Г. Шутько; под ред. Н.В. Лучкиной, С.А. Мирзоевой. ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2019. – 208 с.
9. Обучение монологическому высказыванию: метод. указания для студентов-иностранцев / С.М. Дьяченко, Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко В.И. Саямова, О.С. Меликова; ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2015 – 60 с.
10. Тропина И.А. Русский язык как основной ресурс «мягкой силы». / Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции – Курск. – 2019. – С. 47-50.

Мария Владимировна Малкова

Пермский институт железнодорожного транспорта (Россия),
преподаватель, Malk.maria@mail.ru

УДК 378.147.227

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности построения дидактического комплекса проектных заданий, направленных на формирование экстралингвистических знаний у иностранных обучающихся этапа предвузовской подготовки. Целью исследования является теоретическое обоснование структуры проектных заданий, выстроенных по принципу увеличения объема экстралингвистических данных: от поиска экстралингвистической информации к ее использованию в реальных коммуникативных условиях. Комплекс заданий включает предпроектные (поисково-аналитические задания и задания с элементами психологического тренинга), проектные и контрольные задания, направленные на поиск, анализ, систематизацию экстралингвистической информации в рамках выполнения учебного социокультурного проекта «Я поступаю в Пермский Политех». В статье делается вывод о важности проектной деятельности для успешной социокультурной и академической адаптации иностранных обучающихся. В заключение уточняется, что выполнение проектных заданий, в том числе направленных на снятие психологического барьера в отношении вступления в коммуникацию с представителями другой культуры, способствует улучшению качества межкультурного взаимодействия, налаживанию отношений в студенческой среде, расширению контактов и подготовке к поступлению в вуз.

Ключевые слова. Экстралингвистические знания; иностранные обучающиеся; предвузовская подготовка; метод проектов; социокультурный проект.

Abstract. The article discusses the features of building a didactic complex of project tasks aimed at the formation of extralinguistic knowledge for foreign students at the stage of pre-university training. The aim of the study is to theoretically substantiate the structure of project assignments, built on the principle of increasing the volume of extralinguistic data: from the search for extralinguistic information to its use in real communicative conditions. The set of tasks includes pre-project (search and analytical tasks and tasks with elements of psychological training), project and control tasks aimed at finding, analyzing, systematizing extralinguistic information as part of the educational socio-cultural project "I am entering the Perm Polytechnic University." The article concludes about the importance of project activities for the successful socio-

cultural and academic adaptation of foreign students. In conclusion, it is clarified that the implementation of project tasks, including those aimed at removing the psychological barrier in relation to entering into communication with representatives of another culture, contributes to improving the quality of intercultural interaction, building relationships in the student environment, expanding contacts and preparing for entering a university.

Keywords: *extralinguistic knowledge; foreign students; pre-university training; method of projects; sociocultural project.*

Введение. Одной из ключевых проблем организации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки является поиск наиболее эффективных методов, способствующих повышению качества овладения русским языком иностранцами в сжатые сроки. Наиболее эффективными являются такие методы обучения, которые способствуют развитию способностей самостоятельного поиска информации, помогают индивидуализировать обучение, что особенно важно в условиях подготовки иностранных абитуриентов к дальнейшему обучению в высшей школе [Кротова, 2015, с. 44]. К таким методам можно отнести метод проектов, ключевой характеристикой которого является направленность на практический результат [Полат, 2011, с. 25]. Учитывая специфику дисциплины «Русский язык как иностранный» под практическим результатом мы подразумеваем формирование не только лингвистических, но и экстралингвистических знаний, оказывающих влияние на успешную социокультурную адаптацию иностранца. С этой целью в рамках экспериментального обучения, организованного на подготовительном отделении Пермского национального исследовательского политехнического университета, нами был проведен учебный социокультурный проект «Я поступаю в Пермский Политех».

Материалы и методы. Опираясь на определение, предложенное Е.В. Аликиной и Ю.О. Швецовою, под системой экстралингвистических знаний мы понимаем единство декларативных и процедурных предметных, энциклопедических знаний о фактах объективно существующей действительности, включающих в себя знания о контексте речевого акта, проблеме коммуникации, ее участниках, и другие знания об окружающем мире, в том числе, знания об актуальных событиях [Аликина, Швецова, 2012].

В основу классификации экстралингвистических знаний нами была положена структура самого понятия экстралингвистические знания, требования Государственного стандарта к обучению иностранных граждан [Государственный стандарт, 2001], а также результаты мониторинга адаптационных потребностей иностранных обучающихся. Согласно данным исследователей, посвятивших работы анализу социокультурной адаптации иностранных обучающихся (М.А. Иванова, А.П. Кормилицын,

И.О. Кривцова, С.И. Моднов, Н.В. Поморцева, Н.А. Титкова и др.), важнейшей помехой к полноценной социокультурной адаптации является отсутствие сформированных культурологических знаний [Иванова, Титкова, 1993], а решение образовательных и культурологических проблем невозможно без полного понимания картины социобытовых сложностей обучающихся [Поморцева, 2009]. С учетом изложенного мы классифицировали экстралингвистические знания, необходимые иностранным обучающимся этапа предвузовской подготовки, на социобытовые, социокультурные и информационные.

К *социобытовым экстралингвистическим знаниям* мы относим знания о предметах быта; о городской инфраструктуре, транспорте, товарах, услугах; о социально-бытовых нормах и правилах поведения. *Социокультурные знания* включают сведения об особенностях менталитета и коммуникативного поведения россиян, их национальном и культурном многообразии; о возникшей речевой ситуации. *Информационные знания*, в свою очередь, трактуются как сведения об источниках получения информации (известные сайты, поисковые системы, популярные в стране) и способах работы с ними.

В силу того что важной проблемой иностранных обучающихся предвузовского этапа является психологическая и информационная подготовка к поступлению в вуз, одним из центральных проектов разработанного нами курса стал проект «Я поступаю в Пермский Политех». Дидактическим средством, позволяющими организовать работу по формированию экстралингвистических знаний, является пособие, представляющее собой комплекс заданий, направленных на подготовку и реализацию учебного проекта. В структурном плане пособие состоит из трех частей, расположенных согласно этапам проектной работы: предпроектный, собственно-проектный и контролирующий этапы. Выполняя задания каждого этапа, иностранные обучающиеся не только расширяют круг своих экстралингвистических знаний, но и решают проблему академической и социокультурной адаптации.

Результаты. Учет специфики иностранного контингента, особенностей взаимодействия обучающихся в поликультурной учебной среде, необходимость привлечения к проектной деятельности носителей русского языка, диктует необходимость построения заданий пособия на определенных основаниях:

1. По форме работы задания должны быть как групповыми, так и парными и индивидуальными, что позволяет варьировать скорость выполнения работы, учитывать этнопсихологические особенности обучающихся, помочь им преодолеть психологический барьер в общении с представителем иной культуры.

2. Уровень сложности заданий должен соотноситься с уровнем владения языком и лексическим минимумом, имеющимся у обучающихся на этапе выполнения проекта.

3. Итогом выполнения каждого задания должно становиться умение использовать экстралингвистическую информацию в ситуациях межкультурного общения.

4. Отбор учебных материалов для заданий всех типов осуществляется на основе принципов аутентичности, экстралингвистической ценности, коммуникативной направленности, концентрической организации материала.

В зависимости от задач каждого этапа реализации проекта «Я поступаю в Пермский Политех» обучающимися выполняются следующие задания: *пропедевтические, продуктивные и контролирующие.*

На предпроектном этапе работы выполняются пропедевтические задания, которые направлены на реализацию подготовки обучающегося к дальнейшей проектной деятельности. Указанная цель определила необходимость классифицировать пропедевтические задания на поисково-аналитические и задания с элементами психологического тренинга.

Выполнение *поисково-аналитических* пропедевтических заданий помогает обучающимся найти экстралингвистическую информацию: сведения о необходимых для поступления в вуз документах, способах и алгоритмах их оформления, этикетных формах и речевых клише, используемых в разных коммуникативных ситуациях (общение в приемной комиссии, деканате, медицинском центре, бюро переводов). Кроме того, поисково-аналитические задания знакомят обучающихся с информацией о многообразии вузов России, регионально-климатическими условиями, способствуют дальнейшему самоопределению. Приведем пример задания: *Прочитайте объявление на доске объявлений деканата международного факультета. Передайте эту информацию вашим друзьям и спросите у них, что они должны делать.* Задание предваряется словарной работой, а в качестве учебных материалов предлагается аутентичный текст объявления:

Внимание!

Иностранные абитуриенты должны предоставить следующие документы:

- заявление о поступлении в университет*
- медицинскую справку формы 08бу и справку об отсутствии ВИЧ*
- документ об образовании и перевод (заверенный нотариусом)*
- копию паспорта и перевод (заверенный нотариусом)*
- фото 3х4 глянцевые черно-белые без уголка*

Дальнейшее выполнение задания предполагает парную и индивидуальную форму работы, направленную на поиск экстралингвистической информации по каждому документу и дальнейший информационный обмен. Для взаимного обмена результатами выполнения обучающимся предлагается работа с ресурсами Google-Диска, где происходит обмен полученными данными и их редактирование.

Целью заданий с элементами психологического тренинга является преодоление коммуникативного барьера в общении с представителями иной культуры. Такие задания могут быть направлены и на разыгрывание ситуаций, близких жизненным. В нашей трактовке они являются *постановочными*, предполагающими театрализацию. Хотя иностранцы уже владеют дискурсивной компетенцией в определенной степени и понимают, что статус коммуникантов влияет на выбор речевых средств, но оказавшись в инокультурной среде и испытывая стресс, они нуждаются в дополнительной информации, касающейся стиля общения. Задания на трансформацию диалогов с их последующей театрализацией также позволяют формировать знание о способах употребления невербальных средств общения (пауз в разговоре, позы, мимики) и прибегать к сопоставлению использования экстралингвистических средств общения в разных культурах. В качестве примера приведем задание на трансформацию диалога: *Прочитайте диалог. Кто задает вопрос, а кто отвечает? Как изменится диалог, если вопросы будет задавать студент, а отвечать – преподаватель?*

- Привет! Скажи, пожалуйста, где здесь библиотека?

- Привет! В корпусе А.

- Ты не знаешь, как туда пройти?

- Иди прямо, а около деканата поверни направо. Там находится библиотека.

- Отлично! Спасибо большое.

- Без проблем!

Основу заданий с элементами психологического тренинга составляют задания, направленные на взаимодействие с несколькими или со всеми участниками поликультурной группы, предполагающие снятие психологического барьера при выстраивании коммуникации, получения навыков межкультурного общения, культурное взаимообогащение и взаимопритяжение. В основе задания, как правило, лежит ситуация, в которой обучающимся необходимо проявить интерес друг к другу, выполнить совместную работу, результат которой повлияет на ход проекта. Примером задания с элементами психологического тренинга является следующее: *Скоро будет встреча с деканами факультетов ПНИПУ и вам нужно к ней подготовиться.*

Узнайте планы и интересы иностранных студентов в вашей группе. На какие факультеты они планируют поступать? Что их интересует? Какие предметы они любили в школе больше всего? Где планируют работать после окончания университета? В ходе выполнения задания все обучающиеся группы вступают в коммуникацию друг с другом, заполняя анкету и совместно подводя итоги группового опроса.

Работа на предпроектном этапе создает платформу для выполнения этапа, который мы назвали *собственно проектным*. В ходе собственно-проектного этапа проходят мероприятия по подготовке и демонстрации выхода: обсуждается итоговый продукт, выполняются *дискуссионные задания* на платформе Google-Диск: обучающиеся пишут комментарии, редактируют и дополняют тексты. Выполнение *дискуссионных заданий* в Google -Диск предваряет «полевую работу», то есть непосредственное внеаудиторное общение с носителями языка. Так, в рамках проекта «Я поступаю в Пермский Политех» обучающиеся выполняли индивидуальную, парную и групповую работу по подготовке мероприятия – круглого стола – встречи с представителями Горно-нефтяного и Строительного факультетов ПНИПУ: выясняли в деканатах информацию о деканах факультетов (ФИО, часы приема), готовили и совместно редактировали электронные письма-приглашения на мероприятия, формулировали вопросы.

Дискуссионные задания собственно-проектного этапа представляют собой сложные виды работы, требующие реализации нескольких действий, подчиненных алгоритму. Поэтому в пособии такие задания предложено выполнить по шагам:

Подготовьтесь к мероприятию «Круглый стол с деканами факультетов»

Шаг 1. Посмотрите видео «Политех – твоя формула успеха».

Шаг 2. Прочитайте информацию о горно-нефтяном и строительном факультетах на сайте ПНИПУ.

Шаг 3. Составьте и запишите по 3-4 вопроса для круглого стола.

Шаг 4. Отредактируйте вопросы друг друга, уберите похожие вопросы.

Шаг 5. Выберите самые лучшие и важные вопросы.

Все задания, направленные на формирование экстралингвистических знаний имеют два компонента на уровне содержания материала: запланированная преподавателем экстралингвистическая информация (фактологические социокультурные знания об определенных видах документов, правилах поступления в вузы, крупных университетах России, часовых поясах и климатических зонах страны) и вариативный компонент, касающийся глубины и широты полученных экстралингвистических знаний. Вариативный

компонент призван повысить учебную мотивацию обучающихся, дать им возможность расширять эрудицию.

С целью оценки полученных в рамках выполнения проекта экстралингвистических знаний нами был разработан комплекс контрольных тестовых и ситуативных заданий.

Тестовые задания представлены тестами с вариантами ответов и открытыми вопросами, заданиями на соотношение понятий или иллюстраций. Такие задания направлены на проверку знания фактов и явлений реальной действительности. Ситуативные задания направлены на проверку умений применить имеющиеся экстралингвистические знания в ситуациях реального общения для решения коммуникативной задачи: обучающимся необходимо оценить ситуацию, ее участников и использовать полученные в рамках проектного обучения экстралингвистические знания. Приведем пример ситуативного контрольного задания: *Иностраный абитуриент из Ирака решил получить образование по специальности «Физические процессы горного производства». Как вы думаете, он сделал удачный выбор? Посоветуйте ему, какие еще специальности он может выбрать на том же факультете?* Для выполнения указанного задания обучающемуся необходимы информационные знания (знание навигации сайта pstu.ru или группы факультета в соцсети ВКонтакте, знание о том, признан ли диплом университета в родной стране обучающегося), социокультурные знания о популярности тех или иных профессий и возможностях трудоустройства на родине. Заданная ситуация способствует проверке умения пользоваться экстралингвистической информацией для решения определенной проблемы.

Таким образом, учебная деятельность в рамках проекта предполагает двойной контроль: с одной стороны, работа обучающихся контролируется на каждом этапе путем мониторинга результатов при помощи тестовых и ситуативных заданий. С другой стороны, по окончании работы над проектом обучающимся необходимо представить итоговый продукт – подготовить и провести мероприятие, встречу с представителями нескольких факультетов ПНИПУ. Однако основными результатами проектной работы являются сформированные экстралингвистические знания, способствующие дальнейшему академическому самоопределению иностранных обучающихся.

Заключение. Условием успешной адаптации иностранного обучающегося к новой социокультурной и академической среде является его активная вовлеченность в процесс овладения языком параллельно с формированием системы экстралингвистических знаний. Наиболее адекватным методом для решения данной задачи является метод проектов, который позволяет создать условия для активной

деятельности обучающихся. Дидактическая система заданий реализует комплексный подход к проведению занятий по РКИ: проектные задания направлены на актуализацию всех видов речевой деятельности. В нашей работе мы делаем акцент на последовательность таких заданий в рамках проектной работы, используем задания для накопления базы экстралингвистической информации, показываем обучающимся способы применения экстралингвистических знаний для решения важных для них адаптационных проблем, преодоление которых является базовой причиной, влияющей на принятие решения о продолжении обучения [Марюкова, 2007, с. 119]. Опыт работы на подготовительном отделении политехнического вуза позволяет констатировать, что совместная деятельность иностранных обучающихся помогает вовлечь всех иностранных слушателей группы в образовательную деятельность, развивает сотрудничество, взаимопомощь, снимает психологический барьер в общении с носителями языка.

Список литературы

1. Аликина Е.В., Швецова Ю.О. Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков [Электрон. ресурс] / Е.В. Аликина, Ю.О. Швецова. – 2012. – Режим доступа: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=6037> (дата обращения: 23.03.2019).
2. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М.А. Иванова, Т.А. Титкова. СПб., 1993. 15 с.
3. Кормилицын А.П. Социально-педагогическая адаптация иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки: на примере авиационного технического колледжа: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кормилицын А.П. М., 1997. 199 с.
4. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8-2. С. 284-288
5. Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Кротова. М., 2015. 243 с.
6. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. №2. 116 с.
7. Марюкова Л.А. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // *Научный вестник МГТУ ГА*. 2007. № 116. 125 с.
8. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат . М. : Академия, 2010. 250 с.

9. Поморцева Н.В. Адаптация невербального коммуникативного поведения иностранных студентов в процессе изучения русского языка в условиях языковой среды // Известия Южного федерального университета. – Серия: Педагогические науки. 2009. № 8.
10. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М., СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.

Сњежана Станковић, Драгана Марковић
Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет,
Одсјек за руски језик и књижевност
snjezanastankovic18@gmail.com, draganam95@mail.ru

УДК 372.881.161.1

ИСТРАЖИВАЊЕ ФАКТОРА МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА У ИЗУЧАВАЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Апстракт.** Имајући у виду значај мотивације, а тако и узајамну условљеност појмова учење и мотивација, у раду се даје преглед и тумачење резултата добијених анкетањем, које је спроведено међу професорима руског језика и полазницима наставе руског језика. Анкета је реализована са циљем испитивања вриједности мотивације у настави (руског језика) и њеног утицаја на квалитет наставног процеса. Истраживање је обухватило високошколске и школске установе у Републици Српској у оквиру којих се спроводи настава руског језика. Анкетање смо усмјерили ка истраживању фактора мотивације и начине на које се подстиче на часовима. Током израде анкете водили смо се постојећим сазнањима о мотивацији у настави страних језика, тј. теоретским оквирима, свеобухватном обједињавању активних учесника у настави, али и различитих облика рада. Резултати анкете, осим што дају увид у тренутно стање мотивације код ученика, пружају могућност сагледавања фактора мотивације, њене улоге у процесу учења, те проналажења нових метода рада са циљем побољшања квалитета наставе руског језика.*

***Кључне ријечи:** руски језик; наставни процес; мотивација; анкета; наставници; ученици.*

***Анотација.** Целью нашей статьи является исследование мотивации, как одного из важнейших факторов учебного процесса, при изучении русского языка на территории Республики Сербской. Данная статья дает разбор анкеты, выполненной учащимися и их преподавателями в июне 2020 года. Анкета, сформулированная в форме Google Forms статьи, ориентирована на современные условия при изучении русского языка, а так же предоставляет возможность найти новые способы, повышающие мотивацию учеников и улучшение учебного процесса. В статье указывается на повышение внутренней мотивации учеников ради развития собственной личности, т.е. на их желание овладеть как можно больше русским языком. Целенаправленность преподавателей к активным урокам, играм, виртуальным путешествиям предоставляется одним из главных факторов, на котором должно быть устроено преподавание в школе, особенно в изучении иностранного, т.е. русского языка.*

Кључеве слова: руски језик; учебни процес; мотивација; анкета; преподаватели; ученици.

1. Теоретске основе у тумачењу фактора мотивације

Мотивација представља „унутрашњу, покретачку снагу која човјека подстиче на извршавање активности“ [Пушкина, 2013, с. 86] које га воде ка остваривању различитих циљева и жељених резултата, односно, према једној од дефиниција, мотивација је „целокупан сложен психички процес покретања, усмјеравања и регулисања делатности усмерене ка одређеном циљу“ [Ж. Требјешанин, цит. према Раичевић, 2012, с. 21]. Проучавање мотивације једно је од најактуелнијих питања савременог образовног система, а о факторима мотивације и утицајем на процес учења написано је неколико детаљних студија [Раичевић, 2012; Karlak, 2014]. Како је наставни процес трпио промјене, односно реформе васпитно-образовног система, мијењали су се и погледи на факторе наставног процеса. Међутим, мотивација је и данас саставни дио наставе, те показује да постоји чврста веза на релацији ученик-наставник. Када је ријеч о мотивацији, она не само да утиче на квалитет часова него је и важан фактор (само)развоја личности. Човјек тада показује вољу, жељу за напредовањем, савладавањем слабости и мана, усавршавањем врлина и талената, чиме се побољшава слика о себи, односно самопоуздање личности. Тако један мотивисан појединац, према мишљењу Р. Квашчева, посједује неке од сљедећих особина: добро интегрисана личност, саумовјереност, самоконтрола, независност, развијене карактерне особине, овладавање техникама и методама учења и др. [Квашчев, цит. према Лунгулов, 2010, с. 297]. Мотивацију је значајно истраживати и због чињенице да је она код сваког ученика различита, да се мијења током времена, да ученик може да утиче на повећање своје мотивације, да постоје различите врсте мотивације [Хорњак, 2011, с. 444].

Када говоримо о настави страног језика, у нашем случају руског језика, имамо на уму да постоји извјесна „отвореност према културној идентификацији“ [Gardner, цит. према Karlak, 2014, с. 27] која се реализује захваљујући мотиву за упознавањем са новим и другачијим културним кодом, традицијом и вриједностима, не само са језиком као средством говора. У науци постоји неколико класификација мотивације. Једна од њих је и подјела на унутрашњу и спољашњу мотивацију [Раичевић, 2012], која се подстиче управо савладавањем страног језика [Хамедова, 2011, с. 186; Раичевић, 2012, с. 26, 29-30], док Род Елис разликује сљедеће врсте мотивација: инструменталну, интегративну, резултативну и интристичку [Елис, цит. према Хорњак, 2011, с. 446].

Показујући своју отвореност и заинтересованост за учење страног језика, ученици брже усвајају и савладавају говор, који им није потребан

ради похвале, критике или оцјене, већ то учење схватају као могућност ширења сопствених граница, креативности, истраживачког духа и когнитивних способности. Желећи да што боље говоре страни језик, ученици се ослобађају страха у конверзацији и тако стичу језичке компетенције и језичко самопоуздање [Karlak, 2014, с. 31]. У тој намјери ученицима помажу наставници. Они их својим знањем, предусретљивошћу и ентузијазмом подстичу на учење, али и поштовањем методичких принципа, комбиновањем различитих наставних метода и иновативних рјешења у настави. Захваљујући различитим облицима рада и ученик постаје смјелији [Раичевић, 2012].

Пратећи активност ученика на часу, наставник, с једне стране, добија повратне информације о квалитету реализованог часа, али и о мотивисаности ученика, која се непрестано подстиче током свих фаза часа [исто, 2012, с. 59], што са друге стране, утиче и на мотивацију професора за даљи рад. Истражујући мотивацију наставника Андреја Жерајић издваја неколико важних студија насталих на проучавању ове теме, прије свега наводи истраживачки рад Дисаја и Рајана, али и теорију мотивације Фредерика Херцберга, издвојивши дидактичко и методичко знање наставника, познавање комуникацијских вјештина и психологије, добру сарадњу са сарадницима, оспособљеност за тимски рад, улогу наставника-ментора, усмјеравање ученика ка примјени знања, те лични развој [Žerajić i dr., 2013, с. 157, 158]. Вјерујући да мотивација утиче на квалитет наставног процеса у обостраном правцу наставник-ученик, спровели смо анкету међу полазницима редовне наставе и курсева руског језика, али и међу професорима руског језика и књижевности. С тим у вези, у наставку рада ћемо представити садржај и резултате обје анкете, те покушати да протумачимо конкретну реализацију појединих фактора мотивације и рада у настави.

Анкета је рађена у јуну 2020. године, а била је доступна на интернету у облику Google Forms анкете. Методом анкетања настојали смо добити податке о разлозима мотивације због којих се похађа настава руског језика, али и њено методичко садејство са принципима и методама на часовима руског језика. Анкету о мотивацији ученика попунило је 26 полазника курсева (студената), док су анкету о улози наставника при формирању мотивације ученика попунила 54 професора руског језика. Том приликом смо дошли до занимљивих резултата истраживања који откривају факторе мотивације, начине на који се они остварују на часовима руског језика, могућност побољшања квалитета наставе и њеног осавремењавања у Републици Српској, на курсевима, у школи, на универзитету. Током израде анкете водили смо се постојећим теоријским учењима и истраживањима у вези са мотивацијом у настави страних језика, те свеобухватним обједињавањем активних учесника у настави. Трудили смо се да упитник

не буде обиман, али да буде јасан и прецизан, што би у резултату дало потпуне и јасне одговоре. Испитаницима смо понудили могућност вишеструког избора, али и простор за давање сопствених одговора, описивање метода које наставници примијењују, а које утичу на мотивацију ученика, вјерујући да ћемо добити занимљиве и иновативне одговоре.

2. Анкета за полазнике наставе руског језика

Да постоји интересовање међу младима за учење руског језика показују и резултати анкете: од укупног броја анкетираних полазника (24 полазника) већина је узраста 20–25 година (75%), док су остали анкетирани узраста преко 25 година (25%). Међу полазницима руског језика преовладава женски пол (91, 7%), док је тек 8,3 % испитаника мушког пола. Како резултати анкете показују, међу испитаницима се налази највећи број студената (79, 2%), а запослених је (20, 8%). Како бисмо утврдили степен мотивације и начине на које би се могла повећати, било нам је важно утврдити и ниво познавања руског језика.

Према томе, утврдили смо анкетом да испитаници већином владају руским језиком на нивоу Б1/Б2 (45, 8%), 41, 7% говори руски језик на нивоу Ц1/Ц2, а 12, 5% анкетираних полазника руски језик говори на почетном, А1/А2, нивоу. Када је ријеч о облику наставе руског језика, испитаници похађају стандардну наставу, односно курсеве руског језика (58, 3%) који им омогућавају континуирано праћење наставе и могућност развоја језичких компетенција, док индивидуалну наставу похађа 25% испитаника. На убрзаним и конверзацијским курсевима је мањи број полазника – од укупног броја испитаника 4, 2% похађа убрзане курсеве, односно 12, 5% конверзацијске.

Разлог због којег учим руски језик:

- А) желим усавршити своје познавање руског језика и ослободити се у говору;
- Б) желим читати руску књижевност у оригиналу;
- В) желим да савладам руски језик ради посла или студирања у Русији;
- Г) хоћу да испуним слободно вријеме и ширим знање учећи страни језик;
- Д) привлаче ме руска култура и историја;
- Ђ) руски језик је сличан српском језику. Вјерујем да ћу га лако савладати;
- Е) друго.

Трагајући за мотивима који су привукли полазнике учењу руског језика добили смо сљедеће одговоре који указују на то да је унутрашња мотивација полазника, дефинисана као „спремност субјекта да се бави одређеном активношћу у одсуству било какве спољашње принуде или контроле” [Лунгулов, 2011, с. 298], већа од спољашње мотивације, тим прије што „пружа ученицима задовољство у самој активности учења” [исто, 2011, с. 301]. Највећи број одговора показује да полазници желе да

усаврше своје знање језика, односно да развију језичке компетенције које ће им помоћи у даљем истраживачком раду и који ће повећати њихов интелектуални раст. Да су полазници заинтересовани за руску културу и историју, показује и податак да су ученици овај одговор ставили на друго мјесто, послје чега долази интересовање за руску књижевност, а потом и пословне прилике и студирање у Русији. На посљедњем мјесту налази се и сличност српског и руског језика.

На скали од један до пет оцијените које од наставних средстава и активности Вас највише мотивише у настави руског језика:

Скала: **1 – врло мало, 2 – недовољно, 3 – добро, 4 – јако добро**

А) материјал из уџбеника;

Б) књига на руском језику;

В) конверзација са предавачем или изворним говорником;

Г) дидактичке игре;

Д) филмови.

Састављајући ово питање, усредсредили смо се на нека од актуелних наставних средстава која се користе у настави страних језика. Успјешним се показују оне активности које стимулишу развој говорних вјештина, а истовремено подстичу мотивисаност за рад. Овакав облик наставе максимално укључује ученике у рад, обезбјеђује активност на часу и примјену стеченог знања. Анкетирањем смо дошли до сљедећих података: конверзацију или разговор са предавачем сви полазници су оцијенили као активност која их највише мотивише, а која је, између осталог, представљена и као основна активност у савладавању језика. Дидактичке игре нарочито су актуелне дужи низ година и врло су примамљиве не само у настави за млађе узрасте него се примијењују и током учења у вишим разредима. Игре развијају и психолошке и социоемоционалне карактеристике или вјештине, а корисне су и као модел учења кроз игру. Чак 16 испитаника се определијелило за ову методу, док ју је само један оцијенио негативно. Филмови су врло корисни у наставној пракси као средство упознавања са културом, али и визуелно-аудитивни аспекти филма нису занемарљиви, с обзиром на то да сједињују говорне вјештине и максимално активирају пажњу ученика, што након гледања даје могућност да филм постане и предмет разговора на задану тему, односно обраду одређене лексичке или граматичке јединице.

Многе вјџбе, као што су писање дневника, скица омиљеног јунака или расправа о људским вриједностима могу бити врло инспиративни за ученике и повећање њихове активности и пажње на часу. Да је литература написана на руском језику корисна током учења, показује и мишљење 14 испитаника. Материјалом из уџбеника задовољно је тек 10 ученика, а незадовољних је било 8 анкетираних полазника. Овај податак нам намеће мишљење да је потребна евалуација квалитета уџбеника, што код нас није

довољно развијена пракса, али такође и да уџбеник јесте основно средство у настави, али не и једино. Оно мора да се надопуњује активностима као што су игре, разговори на задану тему или задаци које могу осмислити и сами наставници. С тим у вези, ученици и јесу задовољнији креативним рјешењима у настави која потврђују и високу мотивацију професора у раду са ученицима.

Које од сљедећих активности/метода Вам помажу при савладавању градива?

- А) самостални истраживачки рад;
- Б) рад у групи/пару;
- В) стваралачки рад;
- Г) дијалог на задану тему;
- Д) наставников монолог;
- Е) друго.

Ово питање је постављено са циљем да се утврди како одређене методе, односно облици рада утичу на формирање мотивације код ученика. Из анкете се може видјети да ученицима највише одговара самосталан рад, што се показује врло ефикасним уколико се води рачуна о спровођењу принципа индивидуализације наставе. На другом мјесту налази се стваралачки рад, што је повезано и са претходним питањем, пошто ученици, учећи страни језик, могу да учествују у различитим дидактичким играма или да сами креирају и осмишљавају различите садржаје на часу. На тај се начин афирмише и жеља за даљим напредовањем, повећава се степен унутрашње мотивације.

Након тога долазе рад у групи и монолог, што потврђује и чињеница да у настави страних језика фронталан модел наставе није нарочито пожељан, него да се мора комбиновати са другим методама ради постизања циљева часа, подстицања мотивације и одржавања пажње ученика. Претпостављамо да су недостатак материјалних средстава и географска удаљеност од Русије разлог што се испитаници нису определили за посјете музејима или екскурзију као један подстицајан модел усавршавања језичких вјештина. Без обзира на овакав резултат, мотивација ученика би се повећала и увођењем малочас поменутог садржаја у програм васпитно-образовних установа који би подстакао развој мишљења и упознавање са различитим културолошким и историјским питањима.

Шта повећава Вашу заинтересованост на настави руског језика?

- А) досадашњи успјех у учењу;
- Б) пословна прилика;
- В) наставник;
- Г) атмосфера у групи;
- Д) уџбеник ;
- Ђ) оцјена;

Е) занимљивост садржаја.

Занимљивост садржаја у настави пресудна је за подизање мотивације ученика који похађају наставу руског језика. Овај одговор намеће могућност да га повежемо са неким од претходних питања, нарочито са избором наставних средстава или методичког приступа. Ако идемо тим путем, можемо само још једном истаћи међусобну условљеност облика рада, личности наставника, његове спремности за пружање знања и саме отворености ученика. Без једног од ових елемената настава не би била употпуњена, а ни мотивација задовољавајућа. На другом мјесту налази се досадашњи успјех у учењу који спада у резултативну мотивацију према поменутој Елисовој класификацији мотивације [Елис према Хорњак, 2011, с. 466], а што је повезано како са унутрашњом, тако и са спољашњом мотивацијом. Након тога долазе личност наставника који својим понашањем, поступцима, облицима и начинима рада може значајно да утиче на мотивацију ученика [Лунгулов, 2010, с. 301], те атмосфера у групи, да би се на посљедњем мјесту нашла пословна прилика, што показује да се ученици током учења страног језика усредсређују више на сам процес учења, него на примамљивост фактора који нису директно повезани са знањем језика.

Интересантна је чињеница да је најмањи проценат испитаника показао да оцјена има пресудну улогу у формирању мотивације. Овај податак дјелује врло мотивишуће за будући развој наставе уколико се тежи да ученици превазиђу усвајање знања ради оцјене, учећи да кроз учење практично примијене знање у конкретним областима рада.

У односу на период када сте почели са учењем руског језика оцијените степен Ваше мотивације:

А) мотивација се смањила (8, 3%);

Б) мотивација се није промијенила (25, 3%);

В) мотивација се знатно повећала (66, 7%).

Пратећи претходна питања и одговоре испитаника, жељели смо да испитамо и процјену претходног учења у вези са праћењем промјене у мотивацији. Резултати анкете показују да је у 66, 7% случајева мотивација ученика знатно повећана у односи на период када су започели учење руског језика. Овај резултат је веома значајан, с обзиром на то да је „код мотивисаног ученика већи мисаони напор и степен мисаоне активности, боља концентрација пажње што доводи до значајних резултата у учењу” [Лунгулов, 2010, с. 295]. Задовољство ученика наставом повећава и њихову жељу за даљим учењем, даје веће резултате, а на ширем образовном плану ови резултати показују да се остварују не само образовни него и васпитни и функционални циљеви у настави који формирају ученике који знају и могу у сваком тренутку употријебити своје знање.

Личност наставника утиче на учење руског језика:

А) ДА (100%)

Б) НЕ

Сви полазници су одговорили да личност наставника утиче на развој мотивације. С обзиром на то да смо претходно споменули функцију наставника у учењу руског језика и да ћемо га обрадити шире у сљедећем питању, само ћемо подвући колико је пресудна умјешност наставника, његово владање знањем и методичким вјештинама у оспособљавању ученика за дату област рада и мотивацију, али не треба ни заборавити да наставници тек стоје на „вратима“ новог знања, дакле уводе нас у простор који треба упознати, али да су ученици ти који морају самостално свакодневно утврђивати своје знање и вјештине.

На скали од један до четири оцијените особине и активности наставника које су у вези са савладавањем градива:

Скала: **1 – у потпуности се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – слажем се, 4 – у потпуности се слажем**

А) наставник је увијек добро расположен;

Б) наставник позива ученике на сарадњу;

В) наставник је довољно припремљен за обраду наставне јединице;

Г) наставник садржај области која се обрађује повезује са различитим аспектима живота и културе;

Д) наставник умије квалитетно објаснити градиво.

Посебно важним за наше испитанике испоставило се да наставник мора да има одређено знање, односно да умије добро објаснити градиво које се учи. На другом мјесту налази се наставникова умјешност да даје примјере из живота и средине како би анимирао ученике, учинио садржај приступачнијим и разумљивијим. Шеснаест испитаника сагласно је у потпуности са идејом да наставник позива ученике на сарадњу, чиме се и они укључују у рад, те нису само пасивни посматрачи наставе. Половина ученика потврђује да су наставници добро расположени и да то утиче на атмосферу на часу. На основу свега наведеног можемо закључити да наведене особине и активности наставника веома утичу на унутрашњу мотивацију, за коју су, између осталог, важни фактори у наставном процесу: начин презентовања градива, сарадња између ученика и наставника и сл. Осим што су ученици задовољни атмосфером на часу, запажамо да су позитивно оцијенили знање и предавачке способности својих наставника који су припремљени и мотивисани за рад са ученицима.

Оцијените колико сте задовољни наставом:

А) уопште нисам задовољан (без одговора);

Б) нисам задовољан (4,2%);

В) задовољан сам (70,8%);

Г) веома сам задовољан (25%).

Испитаници су оставили позитивне одговоре на питање. Више од половине полазника задовољно је наставом, а тек 4,2% није задовољно наставом. Овакви одговори испитаника дају могућност да се говори о квалитету наставе и подстицању мотивације. Осим тога, одговори се могу поредити са евалуацијом, мотивације процјеном претходног периода учења руског језика, што показује да квалитет и ниво рада остаје исти или расте у појединим случајевима.

3. Анкета за наставнике руског језика

Међу 54 испитаника нашли су се наставници руског језика, од тога је највећи број професора узраста између 20 и 30 година (29, 62%), између 30 и 50 година је 48, 14%, док је свега 20, 36% професора старосне доби изнад 50 година. Међу анкетираним наставницима је 90, 7% особа женског пола, док 9, 3% испитаника чине предавачи мушког пола.

Која наставна средства користите у настави?

- А) само уџбеник (42, 6%);
- Б) дидактичке игре (66, 7%);
- В) аудио и визуални запис (90, 7%);
- Г) књиге (66, 7%);
- Ђ) друго.

Квалитет наставе, разумијевање онога што се предаје, али и заинтересованост ученика у настави зависи и од наставних средстава и материјала које наставник користи. То могу бити различите вјежбе, дидактичке игре, часописи, аудио и визуелни записи. У савременој настави страних језика инсистира се на коришћењу различитих ресурса да би настава била занимљивија, а савладавање језика успјешније. Претходна анкета је показала да су ученици заинтересовани за употребу различитих наставних средстава на часовима руског језика, а могућност избора и комбинација су бесконачне. Најмањи број испитаника оцијенио је коришћење искључиво уџбеника као средства које подстиче мотивацију ученика. Врло значајним се показује одговор наставника у којем бирају аудио и визуелне записе на часовима када ученици могу да развијају говорну вјештину слушања, унапређују пажњу и разумијевање говора. Ми смо понудили само неколико актуелних средстава који се користе или препоручују у настави.

Сматрајући да наставници добро познају област рада, користе различите приступе и методе рада, понудили смо и могућност да сами упишу наставна средства која користе на својим часовима и која подстичу мотивацију њихових ученика. Посебно занимљивим чине се евалуацијски тестови, онлајн тестови, интерактивни диктати (1,9%), медији (интернет ресурси), сопствене вјежбе (1,9%), часописи и виртуелне екскурзије (1,9%), фактографије, панои (1,9%), интерактивна табла, електронски

уџбеник (1,9%), часопис и рекламни леци (1,9%). На основу представљених резултата можемо са оптимизмом закључити да су наставници посвећени ученицима, не користе само уџбеник, те да наставу чине оригиналнијом, и да су врло креативно приступили својим задацима у настави. Оно што је свакако важно је, наравно, избор начина рада који поред стваралачке функције испуњава и ону другу – усвајање знања и то посредством дидактичких игара, самосталног рада или пројеката који развијају вјештине говора.

Процијените и означите у табели који од наведених наставних средстава и активности утичу на повећавање заинтересованости код полазника:

Скала: 1 – врло мало, 2 – недовољно, 3 – добро, 4 – врло добро

разговор са изворним говорником: 3 – врло мало, 3 – недовољно, 15 – добро, 34 – врло добро;

разговор с предавачем: 1 – врло мало, 10 – недовољно, 15 – добро, 29 – врло добро;

дидактичке игре: 2 – врло мало, 4 – недовољно, 19 – добро, 30 – врло добро;

уџбеник: 3 – врло мало, 22 – недовољно, 23 – добро, 7 – врло добро;

аудио и визуелни записи: 1 – врло мало, 2 – недовољно, 27 – добро, 24 – врло добро;

књиге: 4 – врло мало, 19 – недовољно, 20 – добро, 11 – врло добро;

посјете установама културе: 6 – врло мало, 6 – недовољно, 20 – добро, 22 – врло добро.

Ученици најбоље реагују на разговор са изворним говорником, што је јако важно за усвајање језичких вјештина, након чега долазе разговор са предавачем и дидактичке игре. Сам разговор са изворним говорницима даје ученицима подстицај за учествовање у живом разговору, примјени знања које су стекли на часовима и усвајање особености разговорног језика, стилских финеса, као и ослобађање у говору. Пасивна, фронтална настава која је поред тога усредсређена на уџбеник као основно наставно средство не припрема ученике за активно коришћење језика, стога је важно да се ученицима да максимално простора да говоре на часовима, те да добију повратну информацију о својим грешкама или квалитетима у изговору или писању. Важно је истаћи да су ученици показали најмању заинтересованост за уџбенике, а то наставници успјешно превазилазе, трагајући за новим методама рада или активностима којима допуњују недостатке уџбеника или шире фонд знања.

Како Ваши ученици реагују на следеће облике рада?

Скала: 1 - врло мало 2 - недовољно 3 - добро 4 - јако добро

А) фронтално излагање: 7 – врло мало, 13 – недовољно, 28 – добро, 6 – врло добро;

Б) дијалог: 3 – врло мало, 8 – недовољно, 21 – добро, 22 – врло добро;

- В) истраживачки рад: 5 – врло мало, 11 – недовољно, 24 – добро, 14 – врло добро;
- Г) стваралачки рад: 6 – врло мало, 11 – недовољно, 22 – добро, 18 – врло добро;
- Д) индивидуални рад: 2 – врло мало, 19 – недовољно, 24 – добро, 9 – врло добро;
- Ђ) групни рад: 3 – врло мало, 7 – недовољно, 23 – добро, 21 – врло добро;
- Е) рад у пару: 1 – јако мало, 8 – недовољно, 26 – добро, 19 – врло добро.

Различити облици рада на часу, смјена различитих метода обезбјеђује стицање и различитих вјештина и одржавање пажње ученицима. Они не само да могу радити различите задатке, усвајати предвиђено градиво него и показати своју креативност, развијати самопоуздање, прилагођавање групи. Када упоредимо резултате овако добијене анкете, можемо закључити да ученици добро реагују на фронтални тип наставе, али добар дио ученика показује и незаинтересованост за овај модел наставе. С друге стране, ученици показују интересовање за рад у пару и групни рад. Позитивним се за наставу и мотивацију ученика чине и стваралачки и истраживачки рад када се од ученика очекује да сами пронађу и припреме материјал, трагају за информацијама и своја истраживања представе другим ученицима, што развија и унутрашњу мотивацију ученика.

Колика је заинтересованост ученика у настави, уколико је поредите са периодом, када сте почели са радом?

- А) веома ниска (7,4%);
- Б) ниска (14,8%);
- В) просјечна (40,7%);
- Г) добра (20,4%);
- Д) врло добра (16,7%).

Ако ли упоредимо одговоре наставника руског језика са ставом ученика у вези са истим питањем, видјећемо да се резултати готово па поклапају: одговори наставника указују да је у већини случајева заинтересованост ученика просјечна (40,7%), што значи да је мотивација остала на истом нивоу. Код јако малог броја испитаника мотивација се смањила (7,4%), а код нешто већег броја одговора мотивација се повећала (16,7%).

Са којим се проблемима сусрећете у настави?

- А) ученик тешко усваја изразе и граматичка правила (42,6%);
- Б) ученик познаје ријечи, али их не умије користити у контексту (55,6%);
- В) ученик умије говорити, али прави грешке у говору због страха (37%);
- Г) садржај који се предаје тешко је објаснити ученицима (13%);
- Д) недостатак материјала за рад (42,6%);
- Ђ) друго.

Ово смо питање, као и наредно, поставили са циљем да видимо како наставници реагују и рјешавају проблеме у настави, јер и од посвећености наставника зависи и успјешност извођења наставе и мотивација, што је у директној вези са нашим истраживачким радом. Састављајући питање, водили смо се прије свега проблемима који потичу од ученика при усвајању страног језика, а затим и технички проблеми, као што су садржај или материјал за рад. Готово неочекивано је да скоро половина наставника (42,6%) има проблем са недостатком материјала за рад, док друга половина наставника има ученике који тешко усвајају граматичка правила или познају ријечи, али недовољно их користе у говору. С обзиром на то да смо оставили простора да наставници сами допишу и своја искуства, односно проблеме са којима се сусрећу, издвојићемо и те одговоре. Школе нису довољно опремљене техничком опремом као што су паметне табле, те многи наставници не могу реализовати наставу (1,9%). Осим тога, проблем представљају и велике групе ученика, јер се не може сваком ученику посветити довољно пажње за остваривање исхода свих језичких вјештина (1,9%).

Како наставник рјешава ове проблеме?

А) ученици рјешавају различите врсте задатака отвореног и затвореног типа (57,4%);

Б) игра улога (42,6%);

В) употреба ријечи и израза у контексту (61,1%);

Г) учење граматичких правила напамет (3,7%);

Д) дијалог на задану тему (66,7%);

Ђ) у случају техничких проблема наставник самостално осмишљава и израђује материјал за рад (74,1%);

Е) друго.

Анкета показује да су и сами наставници мотивисани да прате рад ученика и да и сами проналазе могућа рјешења свих могућих проблема како би настава била успјешно реализована. Уколико и недостаје материјала за рад, наставници не посустају него и сами траже материјал, осмишљавају задатке и прилагођавају их ученицима (74,1%). То су у неким случајевима дијалози на задану тему (66,7%) или рјешавање различитих типова задатака (57,4%). Тек је свега 3,7% испитаника одговорило да њихови ученици напамет уче правила чиме се навикавају репродукцији знања, а не продуктивној примјени. Неколико наставника је уписало да често смјењују активности на часу, дају групне задатке и задају домаћу задаћу чиме задржавају пажњу ученика на часу, умну активност и сарадњу.

4. Закључак

На основу постојећих теоретских и у пракси провјерених наставних метода, облика рада и приступа настави рускогпокушали смо да испитамо мотивацију ученика и то са двају становишта – једног из угла ученика,

њихове жеље и заинтересованости током наставе за учење руског језика, те из перспективе наставника и то начина на који они подстичу и одржавају мотивацију ученика током часа, али и цјелокупног наставног процеса. Тако смо објединили два важна елемента наставе који су усмјерени један на други, односно релацију ученик-наставник. Овдје ћемо напоменути да су анкете рађене у Google Forms формату, на простору Републике Српске, у јуну 2020. године, те да су је попунили наставници (54 испитаника) и полазници наставе руског језика (24 испитаника) у школама страних језика, на факултету или у основношколским и средњошколским васпитно-образовним установама. У вези са главним предметом анкете покушали смо да сагледамо и услове под којима се одвија настава руског језика у Републици Српској.

Добијене резултате смо обрадили и представили у главном дијелу овога рада, а они се могу свести на неколико важних закључака које ћемо овдје и представити. Ученици су показали заинтересованост за наставу руског језика која се у више од 50% случајева и задржала током извођења наставе, тачније 66, 7% испитаника одговорило је да им се мотивација за учење руског језика повећала у односу на период током којег су претходно учили руски језик. Наставници су у 40, 7% случајева процијенили мотивацију ученика као добру, односно као врлодобру у 16, 7% случајева. Анкетирани ученици имају развијену мотивацију, како спољашњу, тако и унутрашњу. Полазници су се при одабиру руског језика водили прије свега жељом за саморазвојем личности, односно усавршавањем језичких компетенција (58, 3%), а затим и богатством руске културе (54, 2%). Притом, ученици су имали могућност да дају вишеструке одговоре, односно да одаберу више тврдњи.

Ако говоримо о самом наставном процесу, према резултатима анкете уџбеник није једино корисно средство које се примијењује у настави, али наставници сами показују и жељу и потребу да мијењају, како облике рада, тако и наставна средства која користе. Тако 90, 7% наставника користи аудио-визуелне записе у настави или дидактичке игре (66, 7%). Излазећи ван оквира предложеног наставног садржаја у уџбеницима, наставници теже да занимљивим садржајем и максималном активношћу ученика повећају њихову мотивацију, а таквим радом у континуитету постижу развој језичких вјештина. У анкети се испоставило да ученици одлично реагују на групни рад и рад у пару (37, 5%) те стваралачки рад (54, 2%), што повећава и мотивацију за рад и даље учење, али и потребу ученика за већим ангажовањем на часу. Занимљивост садржаја и личност наставника су пресудни за формирање мотивације ученика. Тако су сви испитаници сагласни са претпоставком да наставник битно утиче на ток наставе, усвајање знања и подизање мотивације код ученика.

Посебно значајан дио овог истраживања представљају они одговори наставника и ученика који дају податке о методама и средствима рада који развијају мотивацију. Дидактичке игре, разговор на руском језику, различити интерактивни диктати, виртуелне екскурзије, часописи и интернет ресурси подстичу ученике на учење, а наставу чине додатно занимљивом и иновативном. Тако разноврсна настава која примијењује савремену технологију и тиме обезбјеђује продуктивност наставног процеса предуслов је учења ради знања и подизања мотивације ученика. Чак и проблеме као што су недостатак техничких средстава, неприлагођеност садржаја настави, а затим и савладавање језичких недостатака код ученика наставници отклањају успјешно. У 74, 1% случајева наставници сами смишљају наставни садржај када имају техничких проблема у настави, док 61, 1% наставник смишља задатке као што су дијалози или употреба ријечи у датом контексту како би помогли ученицима у савладавању препрека у учењу. То сасвим оправдава и задовољство ученика наставом јер су позитивно оцијенили залагање својих наставника. На основу резултата анкете закључујемо да мотивацију ученика у настави руског језика формира неколико међусобно условљених фактора без којих ни усвајање знања, ни цјеловитост наставе нису обезбијеђени, а то су различити облици рада, методе и средства која траже активност ученика, развој мишљења, а пружају и занимљивост садржаја, потом личност наставника и његова спремност за пружање знања, а тако и спремност ученика за усвајање руског језика.

Литература

1. Аманов М. Э. Феномен мотивации при изучении ИЯ как объект педагогического исследования / Проблемы современного образования, 2017
2. Жерајић А., Немања В. Фактори мотивације наставе страних језика за рад у основношколском и средњошколском образовном систему / Филолошка истраживања данас, Филолошки факултет у Београду, Т.П, 155–172. 2013.
3. Karlak M. Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezičke kompetencije u stranom jeziku / Osijek. 2014.
4. Крсмановић, А. (2018), Индивидуалне разлике у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији / Настава и васпитање, год. LXVII 2/2018, DOI: 10.5937/nasvas1802327K
5. Лунгулов Б. (2010), Мотивација ученика у настави – предпоставка успјеха у учењу / Педагошка стварност, Нови Сад, 294–304.
6. Пушкина, Г. Г. (2013), Проблема мотивации при изучении иностранного языка / Гуманитарные науки. Вестник финансового университета, 85–87.
7. Раичевић, В. (2012), Мотивација и креативност у настави страних језика / Београд: Интерпрес.

8. Хамедова, Г. Н. (2011), Истраживање мотивације иностранног језика / Вестник ЧГПУ, 3, 184–192.
9. Хорњак, С. (2011), Фактор мотивације у процесу усвајања страних језика / Савремена проучавања језика и књижевности, Год III, Књ. 1, Крагујевац
10. Ногњак, Соња (2012), Igre kao didaktički material u nastavi stranih jezika / Филолошка истраживања данас, Филолошки факултет у Београду, Т. II, 411–421.

Ирина Викторовна Савочкина

*Доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации,
Белгородский государственный технологический университет
им. В.Г. Шухова (Россия), кандидат педагогических наук
savochkina.90@mail.ru*

УДК 372.881.161.1

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***MULTIMEDIA LEARNING TOOLS IN THE PRACTICE OF TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS
OF DISTANCE EDUCATION***

***Аннотация.** Цель данной статьи – рассмотреть особенности использования мультимедийных средств обучения в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях дистанционного образования. Дано определение технологии мультимедиа, проанализированы ее ключевые особенности применительно к преподаванию русского языка как иностранного. Основным мультимедийным средством обучения представлена дидактическая компьютерная игра. Отмечено, что в методике преподавания русского языка как иностранного недостаточно разработан вопрос игровых и мультимедийных образовательных технологий. Обозначена необходимость соблюдения баланса между развлекательной и обучающей сторонами дидактической компьютерной игры. В работе рассмотрена типология компьютерных игр, приведены примеры компьютерных игровых заданий, созданных при помощи специализированных сайтов и программных продуктов. При написании статьи использовались следующие методы исследования: чтение и анализ литературы, обобщение передового опыта в области компьютерной лингводидактики, разработка дидактических компьютерных игр.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный; мультимедийные средства обучения; компьютерная дидактическая игра; дистанционное образование; технология обучения.*

***Abstract.** The purpose of this article is to consider the features of using multimedia teaching aids in the practice of teaching Russian as a foreign language in the context of distance education. The definition of multimedia technology is given, its key features are analyzed in relation to teaching Russian as a foreign language. The main multimedia teaching tool is a didactic computer game. It is noted that in the methodology of teaching Russian as a foreign language, the issue of game and multimedia educational technologies has not been sufficiently developed. The need to maintain a balance between the entertaining and educational sides of a didactic computer game is indicated. The paper considers the typology of computer games,*

provides examples of computer game tasks created using specialized sites and software products. When writing the article, the following research methods were used: reading and analyzing literature, generalizing best practices in the field of computer linguodidactics, developing didactic computer games.

Введение

В условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному перед преподавателем возникает необходимость модификации существующих методов, способов и приемов обучения. Онлайн-обучение диктует интеграцию в образовательный процесс нетрадиционных форм обучения, призванных интенсифицировать учебный процесс и решить трудности, неизбежно возникающие в процессе дистанционной работы.

Преподавателям русского языка как иностранного использование в дистанционном образовании интернет-ресурсов позволяет решить следующие задачи:

- «сформировать навыки и умения всех видов чтения;
- совершенствовать умения аудирования на основе звуковых текстов сети или видеосюжетов различной степени адаптированности;
- развивать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения данных Интернета;
- совершенствовать умения письменной речи (участие в переписке, письменном обсуждении проблемы);
- пополнять словарный запас лексикой различных сфер коммуникации;
- знакомиться с социокультурным аспектом языка, особенностями речевого поведения в России» [Гончарова, 2017, с. 114].

На наш взгляд, решить стоящие перед преподавателем задачи способны мультимедийные средства обучения, приобретшие особую актуальность с переводом занятия по русскому языку как иностранному в виртуальную среду.

Материалы и методы

При написании статьи нами использовались такие методы исследования, как чтение и анализ литературы, обобщение передового опыта в области компьютерной лингводидактики, разработка дидактических компьютерных игр.

Вслед за И.В. Кичевой, под мультимедийными средствами обучения мы понимаем «систему современных технических средств, позволяющую работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком, анимационной графикой» [Кичева, 2004, с.288].

Возможность параллельного представления визуальной и слуховой учебной информации интенсифицирует учебный процесс, повышает

мотивацию и положительно влияет на процесс усвоения материала иностранными слушателями. С.А. Арапова отмечает: «Мультимедийные средства обучения позволяют не только реализовать на более высоком художественно-эстетическом уровне принцип наглядности, предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации, но и создают условия для формирования нового типа мышления, отличающегося от такового, сформированного на основе оперирования печатной информацией» [Арапова, 2012, с.50].

О.И. Руденко-Моргун отмечает следующие особенности технологии мультимедиа:

1) интеграция в одном программном продукте при помощи различных устройств регистрации и воспроизведения многообразных видов информации, как традиционных (текст, таблицы, иллюстрации), так и оригинальных (речь, музыка, фрагменты видеофильмов, телекадры и т.д.);

2) работа в реальном времени, поскольку в отличие от текста и графики, статичных по своей природе, аудио и видеосигналы рассматриваются только в реальном масштабе времени;

3) новый уровень интерактивного обучения: "человек – компьютер" [Руденко-Моргун, 2006, с.152].

Эффективным мультимедийным средством обучения является компьютерная игра. Вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным под игрой мы понимаем «один из видов активности человека в процессе жизнедеятельности. На занятиях по языку игра является формой деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения. На занятиях по языку рекомендуется в качестве источника повышения эффективности обучения» [Азимов, 2009, с.312]. О.И. Руденко-Моргун отмечает, что «анализ существующих компьютерных программ, обучающих РКИ, моделей дисциплинарного обучения, а также теоретических исследований в этой области показал, что РКИ на настоящий момент меньше других дисциплин обеспечен современными компьютерными дидактическими материалами. Не выработана модель учебной языковой мультимедиа среды и не разработаны концептуальные подходы к организации на ее основе дистанционного обучения» [Руденко-Моргун, 2006, с.154].

Эффективность компьютерной игры в образовательном процессе определяется не только и не столько развлекательной составляющей, а балансом между обучением и развлечением. М. Пренски отмечает, что «ключевой характеристикой качества обучающей игры является баланс игровой и обучающей компоненты, обеспечивающий целостность восприятия игры и возможность достижения целей обучения» [Пренски,

2007, с. 116]. Компьютерная игра в нашем случае – одна из форм учебной деятельности, которая воспроизводит различные реальные ситуации и способствует интенсификации учебного процесса, развитию творческого мышления. На дистанционных занятиях по языку игра является формой деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных обстоятельствах иноязычного общения.

А.А. Думиньш и Л.В. Зайцева приводят следующую классификацию компьютерных игр [Думиньш, 2012, с. 538].

Компьютерные игры		
игры с приключениями	игры со словами	многопользовательские игры
игры с действиями	стратегические игры на основе моделирования	игры на вождение транспортных средств
пазлы	ролевые игры	настольные и карточные игры

Таблица 1. «Классификация компьютерных игр в зависимости от типа игры»

Результаты

На наш взгляд, целям и задачам обучения РКИ в условиях дистанционного образования отвечают следующие виды учебных компьютерных игр:

- игры с приключениями, содержащие повествования и персонажей, выполняющих определенные задания;
- пазлы, включающие логические построения, поиск соответствий и решение проблем;
- игры со словами, в число которых входят поиск слов, кроссворды, анаграммы, ребусы и пр.;
- настольные и карточные игры, представляющие собой компьютерный вариант известных настольных игр (карты, пасьянсы, шахматы и пр.).

Основываясь на классификации А.А. Думиньша и Л.В. Зайцевой, а также учитывая специфические особенности дисциплины «русский язык как иностранный», мы выделили следующие виды учебных компьютерных игр:

- 1) игры на сопоставление и сортировку. *Например: Тема «Род имен прилагательных и местоимений». Соберите все камни, значения на*

которых принадлежат данной категории. Кликайте по ним для погрузки на транспорт (создано при помощи сайта <http://www.classtools.ru>);

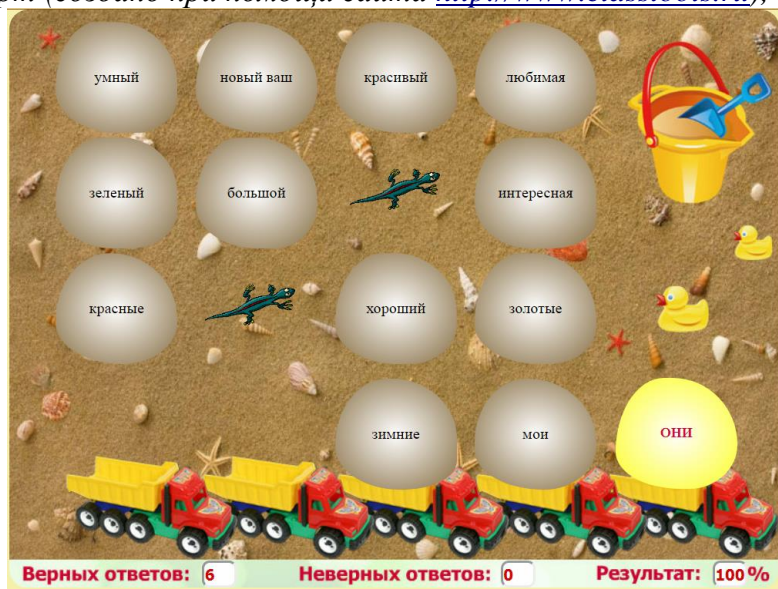


Рис. 1. Игра «Собери камни»

2) викторины. Например: Выбирайте правильные варианты ответа и наберите 100 баллов. (Тема «Падежи имен существительных. Повторение»). Задание построено по принципу популярной телевизионной викторины «Кто хочет стать миллионером». Создано с помощью сайта <https://learningapps.org>;

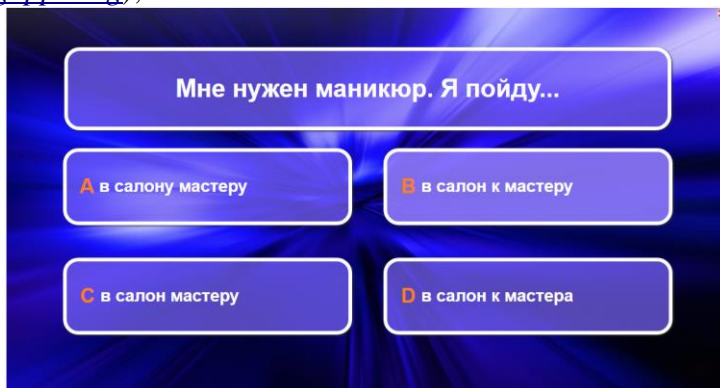


Рис. 2. Викторина «Кто хочет стать миллионером»

3) паззлы. Например: Соберите паззл, выбирая картинки, соответствующие выделенному слову (Тема «Эмоции (проверка лексики)», задание создано с помощью сайта <https://learningapps.org>);

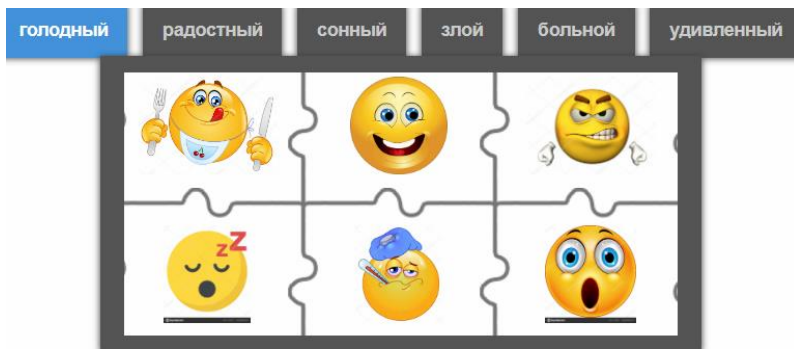


Рис. 3. Задание «Пазл "Эмоции"»

4) головоломки. Например: *Соберите из букв слова (Тема «Флора и фауна (проверка лексики)». Задание создано с помощью сайта <https://learningapps.org>;*

Ы	А	Л	Ё	С	М	Е	Ж	Ф	Э	Ъ	К
В	Э	Н	Ф	Л	Е	В	О	Е	И	Ф	С
Ё	Л	Х	В	О	Д	Е	Л	Ь	Ф	И	Н
Ы	В	Ф	Б	Н	В	Г	Ч	Ю	Щ	Ж	С
Ъ	Х	Ц	Я	Г	Е	У	Ъ	Г	Э	П	Л
Ц	Н	Д	Ж	З	Д	Е	У	Э	Ю	Л	Л
М	С	В	И	Н	Ь	Я	С	Ъ	Е	Ю	И
Т	И	Г	Р	Б	Т	Л	А	Е	М	О	Ц
С	О	Б	А	К	А	Л	З	Н	П	Р	Ы
Ю	Щ	М	Ф	О	Э	Л	Л	Ь	И	Ё	Ш
Ю	Н	О	Ь	Т	Ё	П	Л	М	И	Т	З

1. МЕДВЕДЬ
2. СВИНЬЯ
3. ТИГР
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

Рис. 4. Задание «Собери из букв слова»

5) игры-приключения. Например: *Выберите ответ на вопрос и обыграйте компьютер (Тема «Символы России», задание представляет собой игру в скачки, соперником может быть компьютер или реальный игрок. Выполнено с помощью сайта <https://learningapps.org>;*



Рис. 5. Задание «Скачки»

б) тренажеры. Например: Отгадайте загадку, которую загадала Маша, и выполните ее задания. (Персонаж тренажера демонстрирует различные эмоции в зависимости от правильного или неправильного ответа, советует посмотреть видео еще раз, дает оценку. Создано в программе ISpring).



Рис. 6. Задания речевого тренажера

Обсуждение и заключение

Использование мультимедийных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях дистанционного обучения позволяет оперативно получать информацию из сети Интернет, эффективно использовать ее в образовательном процессе, развивая личностные качества слушателя, снимая психологическую напряженность и положительно влияя на учебную мотивацию. Дидактические компьютерные игры дают возможность слушателям изучать язык в непринужденной, комфортной атмосфере.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Арапова, С.А. Мультимедийные средства обучения на уроке иностранного языка / С.А. Арапова. Пермский педагогический журнал. 2012. №3. С. 49-51.
3. Арутюнов, А. Р. Игровые задания на уроках русского языка: кн. для преподавателя / А. Р. Арутюнов, П. Г. Чеботарев, Н. Б. Музруков. 3-е изд., стер. Москва: Рус. яз., 1988. 216 с.
4. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика : уч. пособие / М.А. Бовтенко. М. :Флинта, 2005. 216 с.
5. Богомолов, А. Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе (на примере курса дистанционного обучения русскому языку как

- иностранным «В эфире Россия») / А.Н. Богомолов // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36–44.
6. Гончарова А.В. Использование интернет-ресурсов на уроках русского языка как иностранного / А.В. Гончарова. Международное образование и сотрудничество: сборник материалов V международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 02 ноября 2017 г. М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. С. 112-116.
 7. Думиньш, А.А. Компьютерные игры в обучении и технологии их разработки / Думиньш А.А., Зайцева Л.В. Казанский национальный исследовательский технологический университет (Казань). 2012. №15(3). С. 534–544.
 8. Калита, О.Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Н. Калита, Москва, 2016. 187 с.
 9. Кичева, И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И.В. Кичева. Пятигорск, 2004. С.288-289.
 10. Руденко-Моргун, О. И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: дис. ... д-ра пед. наук : 10.02.20 / О. И. Руденко-Моргун, Москва, 2006. 306 с.
 11. Prensky, M. Digital Game-Based Learning / M. Prensky. Paragon House Publishers. 2007. p. 442.

Макка Муратовна Патиева

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (Россия),
старший преподаватель, кандидат филологических наук,
ORCID ID: 0000-0003-2828-4482*

mpatieva@bk.ru

УДК 372.881.161.1

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY

Аннотация. *Статья посвящена специфике преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. Рассматриваются вопросы использования регионального культурного наследия в процессе преподавания русского языка как иностранного в качестве патриотического воспитания курсантов, даются методические рекомендации по работе с краеведческим материалом. Автор подчеркивает важность комплексного подхода к данным вопросам, обращает внимание на необходимость толерантного подхода в процессе обучения.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, толерантное воспитание, региональное культурное наследие, музей, история.*

Abstract. *The article deals with the specifics of teaching Russian as a foreign language at a military university. The issues of using the regional cultural heritage in the process of teaching Russian as a foreign language and patriotic upbringing of cadets are considered, methodological recommendations for working with local history material are given. The author emphasizes the importance of an integrated approach to these issues, draws attention to the need for a tolerant approach in the learning process.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, толерантное воспитание, региональное культурное наследие, музей, история.*

Keywords: *Russian as a foreign language, tolerance in education, regional cultural heritage, museum, history.*

Введение. Русский язык является языком межнационального общения в государствах СНГ. Это определяет необходимость поиска новых путей его преподавания. Русская культура рассматривается как часть мировой культуры, определяющая роль России в мировом сообществе. Интерес к русской культуре, к отражению в ней общечеловеческих ценностей является важным мотивом для изучения

русского языка; При обучении русскому языку как иностранному прививается уважение к материальной, духовной культуре народов, населяющих Россию. Обучение иностранному языку связано с обучением иностранной культуре и межкультурной коммуникации. В урок должна быть включена информация о традициях, обычаях, особенностях страны изучаемого языка, а также её регионов. Таким образом, важную роль на занятиях курса РКИ приобретает региональный компонент, что способствует лучшей коммуникации обучающихся.

Материалы и методы. Образование в системе российских, европейских и других вузов в настоящее время принимает этнокультурную направленность, объединяя этнические группы обучающихся со всего мира, желающих воспользоваться уникальными возможностями высшего образования. В этой связи этнокультурная направленность образовательного процесса реализуется прежде всего в интернационализации высшего образования.

В российских вузах русский язык является опорным. На постсоветском пространстве русский язык остался средством межнационального общения. Людям разных национальностей легче общаться на русском языке. Поэтому базовым в российских вузах остаётся русский язык. В то же время сейчас многие российские вузы реализуют образовательные программы для граждан зарубежных стран. Предлагаемые образовательные программы содействуют продвижению межкультурного взаимопонимания и сотрудничеству с вузами во всём мире, в том числе и неевропейскими.

В образовании по данным программам базовым является также русский язык. В Тюменском Высшем военно-инженерном командном училище наряду с курсантами из стран ближнего зарубежья обучаются и представители стран Африки, Афганистана, Египта, Мозамбика, Палестины, Сирии и других стран.

Кроме того, что дисциплины преподаются на русском языке, курсантам приходится окунуться в многонациональную культуру России. Чтобы понять традиции, менталитет, душу русского человека, нужно знать язык. Язык – средство создания, развития и хранения культуры, одновременно он является и ее частью. В процессе обучения людей разных культур и вероисповеданий их объединяет русский язык. Обучающиеся говорят на французском, арабском, английском языках, но между собой они общаются по-русски.

Словарный запас обогащается путем освоения культурных ценностей, накопленных народом. Русский язык используется не только внутри страны, но и за её пределами. Таким образом, существует связь между языком, политикой, идеологиями и культурными контактами. Русский язык широко используется в бывших советских республиках, в

диаспорах, за пределами России и играет объединяющую роль в развитии экономических и других сфер. Развитие русского языка основано на языковой и образовательной политике принимающих стран, а также на целях и функциях культурных учреждений, таких как школы, СМИ, туристические агентства и т. д., созданные эмигрантами для своих соотечественников. Таким образом, в процесс обучения русского языка включаются вопросы этноса, культуры народа изучаемого языка, его духовный потенциал. Об этом говорится в работах исследователей [Акишина, 2002; Антонова, 2009; Пушко, 2016; Сенаторова, 2003; Щукин, 2003; Щербакова, 2014;].

Результаты. Во время обучения курсанты Российской Федерации и зарубежных стран понимают друг друга, много общаются. Этому способствует и этнокультурная направленность образовательного процесса.

Изучение, обучение и общение на иностранном языке становится пространством встречи и взаимодействия этнических культур. Под *этнической культурой* понимают совокупность ценностей, верований, традиций и обычаев. Средством выражения этнической культуры и её неотъемлемой частью является язык. Являясь элементом принадлежности его носителей к определенной социокультурной общности, язык содержит в себе информацию об истории народа, традициях, ценностях, идеалах, религии, которые заключены в пословицах, поговорках, устойчивых выражениях. В учебном процессе необходимо знакомство иностранных студентов с русскими народными праздниками, поскольку это позволяет показать обычаи народа, национальную символику и культуру страны, что способствует формированию социокультурной компетенции. Под социокультурной компетенцией А.Н. Щукин понимает «знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения» [Щукин, 2003]. Формирование данной компетенции необходимо проводить в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира.

Усваивая русский язык, обучающийся осваивает новую национальную культуру. Цель учебного процесса – создать возможность изучающему русский язык почувствовать русский народ, его менталитет и использовать сведения из разных областей (истории, географии, литературы и др.) в целях осуществления межкультурной коммуникативной компетенции. Это даёт возможность более успешного качественного и эффективного усвоения изучаемого языка.

Но и в культуре, и в языке присутствует и общечеловеческий компонент. Поэтому необходимо обучать иностранному языку и как

средству межкультурного общения, взаимопонимания народов и обобщения достижений национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, обогащения духовными ценностями, созданными различными народами и человечеством в целом. Таким образом, обучение РКИ должно способствовать взаимопониманию курсантов, взаимообогащению культурами.

Реформы, происходящие в современном российском обществе на протяжении двух десятилетий, показали, что система ценностных ориентаций молодёжи весьма разнообразна, обусловлена и зависит от уровня и профиля образования, социального положения, региональных факторов, принадлежности к национально-этнической группе, вероисповедания и многого другого. Можно выделить основные моменты ценностных характеристик российского курсанта: патриотизм, любовь к своей Родине. Высокий ранг в системе важнейших свойств личности и как общественная ценность получает такое качество как ответственность. В российской ментальности по-прежнему серьезное значение имеют семейные ценности. Это говорит о том, что в ценностной иерархии современных российских курсантов преобладают позитивные ориентации.

Образовательная цель иностранных курсантов состоит в их ознакомлении в процессе изучения русского языка с историей и культурой нашей страны, и, что особенно важно в условиях военного университета, со славными страницами российской воинской истории. Воспитательная работа на занятиях по русскому языку направлена на решение нескольких задач, важнейшими из которых являются формирование у курсантов интереса и уважения к российской культуре и истории.

Последние десятилетия характеризуются нарушением сложившейся в предшествующий исторический период системы межнациональных отношений. Причина в том, что любая национальная культура предстаёт как совокупность особых способов и форм человеческой деятельности на данном этапе исторического становления. Именно это особенное и является одной из основ существования культуры как системы норм и отношений, В связи с этим роль языка является чрезвычайно важной в формировании культуры на всех этапах её исторического развития и межкультурных отношений. Ведь язык является не только средством коммуникации, позволяющим вести межкультурный диалог. Язык, прежде всего, памятник культуры, зеркало жизни нации. Именно он способствует созданию и накоплению культурных ценностей, способствует сохранению всех этнических слоев национального типа культуры. Только благодаря языку возможно познание исторического опыта предшествующих эпох, так как только язык сохраняет все ценности национального типа культуры.

Всё вышеизложенное служит подтверждением необходимости изучения сторон сопряжения и взаимодействия языка и типа культуры. В

процессе обучения необходимо не только теоретически обозначить насущную проблему познания национального типа культуры через язык, но и найти практические способы создания условий для изучения взаимосвязи языка и национального типа культуры вне зависимости от национальной принадлежности. Создание подобных условий будет способствовать формированию национального самосознания, исключая национальную нетерпимость, воспитанию культуры межнациональных отношений, при этом сохраняя своеобразие национальных черт в культуре и национальные традиции.

Таким образом, всё образование должно способствовать взаимопониманию и взаимоуважению обучающихся. С этой целью необходимо знакомить иностранных курсантов не только с историей и культурой России, но и активировать интересы иностранных курсантов к рассказу о своей стране, ее культуре, истории.

Можно предложить экскурсии с последующим заданием рассказать, имеются ли аналогичные моменты в стране обучающихся курсантов. Во время экскурсии иностранные студенты знакомятся с явлениями, отсутствующими в их национальной культуре, получают информацию о стране изучаемого языка. Поэтому прежде необходимо познакомить курсантов с реалиями, отсутствующими в их языке, предложить написать небольшое сочинение о своей стране. В последующем приготовить доклады о своей стране и выступить на конференции. Тем самым курсант, выросший в одной национальной культуре, усвоит существенные факты норм и ценностей другой национальной культуры [Верещагин, Костомаров, 2005]. Экскурсия также дает возможность непосредственного общения иностранных студентов с носителями изучаемого языка (например, с экскурсоводом). Таким образом, ещё на подготовительном курсе курсанты узнают реалии национальной жизни народа изучаемого языка, через экскурсии и различные внеаудиторные мероприятия приобщаются к культурному наследию русского народа.

В итоге отметим, что в ходе процесса получения образования общение между курсантами необходимо построить таким образом, чтобы оно было изначально ориентировано на построение толерантного отношения друг к другу. В ходе обучения необходимо привить курсантам не только базовые знания, но и участвовать в формировании их как личности, прививать общечеловеческие ценности, нормы морали. Это позволит установить гуманные отношения между участниками образовательного коллектива, построить начальный фундамент для того, чтобы каждая личность, как бы она не рассматривалась, отдельно, или совместно с коллективом, могла полностью социально развиваться.

Многое зависит от психологической обстановки в коллективе, каким образом она формируется преподавателем военных вузов. Сам

преподаватель должен быть образцом для курсантов. Основной целью военно-педагогического обучения является не только воспитать высококвалифицированных воинов, способных физически защитить свою страну, но воспитать в каждом из курсантов морально-этические нормы, в понятие которых также входит межнациональная толерантность. Кроме того, необходима гуманизация военно-педагогического процесса, налаживание отношений между курсантами, общественное признание каждого из них как личности, внимание к мировоззрению курсантов. Педагоги должны подходить к обучению индивидуально, с уважением относиться к личности каждого курсанта, его мировоззрению, традициям, обычаям, проводить беседы с курсантами в случае возникновения конфликтов на национальной почве. Причем беседы должны быть непринужденными и в дружелюбной обстановке, к каждому курсанту как отдельно взятой личности необходимо найти свой подход. Также необходимы мероприятия, сплачивающие курсантов. Необходимы коллективные задания, направленных на сплочение коллектива: совместный просмотр фильмов с их последующим обсуждением, посещение музеев, выставок, праздничных мероприятий и т.д. В результате должны сложиться доброжелательные отношения между курсантами вне зависимости от их национальной принадлежности, культуры, вероисповедования и других факторов.

Discussions and Conclusions. Таким образом, совершенствование знаний и умений лингвострановедческого характера проходит при обучении РКИ параллельно с усвоением регионального материала. Эффективность работы с региональным компонентом определяется оптимальным сочетанием методов и приемов обучения, а также использованием соответствующих упражнений.

Особое значение придается культурологическому аспекту, возрастает роль русского языка как иностранного в использовании его в качестве средства приобщения к материальной и духовной культуре русского народа и к установлению диалога культур в условиях иноязычного окружения.

Использование регионального компонента способствует активизации познавательных процессов, усилению мотивационного фактора, повышению интереса к обучению, что в итоге приводит к более высокой эффективности образования иностранных студентов в условиях русской языковой среды. Использование на занятиях РКИ местного языкового материала воспитывает интерес к региону, расширяет представление об его истории и сегодняшнем дне. Все это даст возможность воспитать не только толерантного, но и гуманного, социально культурного человека.

Список литературы

1. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход. – М.: Кнорус, 2009. – 464 с.
2. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного/А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Бронская, Т. В. Реализация вопросов местного страноведения на примере учебного пособия «Добро пожаловать в Сибирь»/ Т.В. Бронская // Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре». Т. 1. Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному. – С. 35-44.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
5. Земля Тюменская: хрестоматия для чтения по РКИ. Учебное пособие (практикум) / Отв. ред.: А.П. Ушакова; сост.: Г.К. Чаукерова, Н.А. Галактионова, А.В. Барыкин, М.М. Патиева: ТВВИКУ. Тюмень: Ost-Press, 2020. – 148 с.
6. Лысакова И. П. Вопросы взаимодействия языка и культуры в современной методике обучения РКИ // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 41-44.
7. Сенаторова О. А. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе (на материале лингвокультуры Владимирского региона): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2003. 19 с.
8. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. Шк., 2003.– 334 с.
9. Щербакова О. М. Топонимическая лексика в курсе русского языка как иностранного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2014. № 1. С. 87-90.
10. Пушко О. К. Региональный аспект лингвострановедения в преподавании РКИ // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: мат-лы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой» (г. Хабаровск, 16-17 ноября 2016 г.). Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. С. 325-329.

Майя Александровна Ермошина

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет (Россия), кандидат филологических наук, доцент
maya.petrovich@mail.ru*

УДК 81'27 + 811.161.1

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЕВЕРНОЙ МАКЕДОНИИ
(НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА УНИВЕРСИТЕТОВ
В ГОРОДАХ СКОПЬЕ И ШТИП)**

***THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE NORTH MACEDONIAN HIGHER EDUCATION
IN SKOPJE AND STIP***

***Abstract.** The statistics and the significant problems of teaching RFL in the North Macedonian higher education are in the article. Quantitative representation of students studying Russian in the last ten years, necessity for Russian-speaking staff in the Macedonian marketplace, motivation to studying Russian, etc. were investigated. According the questionnaire, we've pointed the main problems with teaching RFL in the universities of Skopje and Stip and suggested how it's possible to get out of a predicament.*

***Keywords.** Language policy; sociolinguistics; Russian as a Foreign language; higher education; North Macedonia.*

Введение. Изучение функционирования русского языка за рубежом является важным и перспективным направлением языковой политики Российской Федерации. В декабре 2020 года Институт русского языка им. А.С. Пушкина опубликовал данные проведенного многоаспектного исследования «Индекс положения русского языка в мире» [см. Арефьев 2019; Индекс]. Анализ функционирования русского языка производился по степени его представленности в разных сферах – науке, СМИ, образовании и т.д. В рамках нашего исследования значимой является сфера образования. В своем интервью М. Русецкая, ректор Института им. А.С. Пушкина, отмечает, что «положение русского языка, как и любого другого иностранного языка, определяется интересом к нему в системе образования. Сколько детей имеют возможность изучать русский язык в школе? От этого зависит дальнейший интерес к его изучению и в вузах, и среди взрослых людей» [Русецкая]. Кроме того, «использование языков в образовании – это самый надежный показатель реального общественного статуса языков и их перспектив в будущем» [Мечковская 2001, с. 225].

Степень же вовлеченности иностранного языка в образовательный процесс – несомненно, вопрос, напрямую связанный с особенностями развития международных отношений, языковой политики и социально-экономического престижа страны. Поэтому, безусловно, важно, чтобы русский язык сохранял свои позиции за пределами Российской Федерации.

Материалы и методы. Настоящая статья посвящена обзору аналитических данных о степени представленности русского языка как иностранного в сфере высшего образования в республике Северная Македония¹. Являясь многовековым «яблоком раздора» и оказываясь в центре политических событий на Балканах, Северная Македония и македонцы, как представляется, благосклонны к русскому языку, однако современная ситуация с положением русского языка, безусловно, вызывает тревогу.

Б. Мирчевская-Бошева начинает свою статью, посвященную положению русского языка, с таких слов: «Преподавание русского языка в Македонии уже на протяжении длительного времени находится в кризисном положении» [Мирчевска-Бошева 2013, с. 110]. Схожие интонации прослеживаются в докладе М. Каранфиловского, с которым он выступил в Гранаде (см. [Каранфиловски 2013]). Однако в последние годы мы можем констатировать, что интерес к русскому языку как иностранному в Северной Македонии возрос. За последние годы существенно увеличилось количество студентов, желающих изучать его и как второй иностранный язык.

К. Голаков считает, что по политическим и экономическим причинам русский язык оказывается востребованным среди македонской молодежи, но всё же состояние русистики оказывается плачевным.

Обсуждение. Постараемся проследить в диахронии этапы функционирования русского языка в вузовском пространстве Северной Македонии, чтобы понять причины его «кризисного положения».

На филологическом факультете им. Блаже Конеского (г. Скопье) русский язык изучается с 1946 года. После Второй мировой войны в качестве иностранного он конкурирует только с французским языком. С 1965 года в Скопье на кафедру славистики для преподавания русского языка приезжают русские лекторы. Период с 1965 по 1995 годы Максим Каранфиловский называет плодотворными для македонской русистики:

¹ Автор благодарит за бесценную информацию, представленную в интервью, *Максима Каранфиловского* (доктор филологических наук, профессор, председатель Ассоциации преподавателей русского языка и литературы в республике Северная Македония), *Биляну Мирчевскую-Бошеву* (доктор филологических наук, профессор, руководитель специализации «Русский язык и литература» на филологическом факультете им. Блаже Конеского в г. Скопье), *Костадина Голакова* (преподаватель русского языка как иностранного в г. Штипе).

были изданы русско-македонские словари, подключились к сотрудничеству не только кафедры славистики МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ, но и Воронежского государственного университета, Пермского государственного университета, пополнилась русскоязычными изданиями библиотека, стал выходить журнал «Славистички студии».

Вместе с тем, в Македонии конце 70-х – начале 80-х годов наметилась тенденция к пересмотру предпочтений при выборе изучаемых иностранных языков. Наибольшим спросом стал пользоваться английский язык. Эта тенденция продолжается и сейчас. М. Каранфиловский констатирует, что «интерес к изучению русского языка время падает и нам угрожает полное исчезновение русского языка из школьных программ начального и среднего образования. Причины этого можно найти в общей тенденции к глобализации, в желании родителей, чтобы их дети изучали только английский язык, но самая главная причина, на наш взгляд, – это неправильная политика нашего Министерства образования... Русский язык просто исключили из школьной программы» [Каранфиловски 2013, с. 232]. Как отмечает Б. Мирчевская-Бошева, в 1992 году министр образования Дмитрий Баялджиев принял решение об отмене договора о равноправном положении и изучении иностранных языков в македонской образовательной системе. Это нанесло огромный ущерб преподаванию русского языка [Мирчевска-Бошева 2013, с. 111]. В данной ситуации мы видим тонкое переплетение языковой, образовательной и государственной политик. Заметим также, что в настоящее время осталось лишь около 20 школ, где изучается русский язык. Учащиеся занимаются в группах от 10 до 20 учеников. Б. Мирчевская-Бошева эту ситуацию комментирует следующим образом: «такое количество, на первый взгляд, является оптимальным, а в действительности свидетельствует об отсутствии интереса к языку» [Там же, с. 112].

В настоящее время программа бакалавриата «Русский и литература», которой на филологическом факультете им. Б. Конеского руководит Б. Мирчевская-Бошева, представляет собой курс, рассчитанный на 4 года обучения. Специализация реализуется в рамках кафедры славистики. По окончании обучения выдается диплом преподавателя русского языка как иностранного филолога или переводчика. Б. Мирчевская-Бошева отмечает, что большинство студентов-русистов выбирают курс обучения на переводчика, а не на преподавателя, и это связано с небольшим спросом на учителей русского языка в македонских школах. Студенты-слависты изучают от двух до трех славянских языков (с различной степенью интенсивности). Первый иностранный язык изучается восемь семестров, второй – шесть, третий – четыре семестра. На кафедре славистики осуществляется прием в аспирантуру и докторантуру.

В системе высшего образования кризисными для русистов стали 2013-2015 годы. В это время на специализацию «Русский язык и литературы» не было зачислено ни одного студента. В 2009-2010 годы было принято 19 студентов, в 2010-2011 – 12, 2011-2012 – 13, 2012-2013 – 8. Казалось бы, ситуация улучшилась: в 2015-2016 учебном году было зачислено 15 студентов, однако в последующие годы количество студентов-первокурсников, обучающихся на специализации «Русский язык и литература», уменьшалось: в 2016-2017 – 7 человек, в 2017-2018 – 12, в 2018-2019 – 8, наконец, в 2019-2020 – 9. Таким образом, мы видим, что количество желающих изучать русский язык в рамках вузовской программы, с каждым годом уменьшается.

Обозначим еще одну проблему, с которой сталкиваются преподаватели-русисты с филологического факультета им. Блаже Конеского. Многие студенты-слависты, в том числе русисты, поступают в университет с нулевым знанием языка, поэтому преподавателям пришлось вносить изменения в программу обучения. Сейчас все студенты, изучающие русский язык и литературу, начинают с нуля.

Кроме того, на фоне фундаментальной перестройки вузовской системы иностранные языки стали реже, чем раньше, изучаться как отдельный предмет, и вузы всё чаще совмещают их со смежными дисциплинами или с предметами, которые популярны среди студентов. Кафедра славистики также разрабатывает программу совместного изучения русского языка и отдельных дисциплин философского факультета, и уже готова программа по новому для филологов направлению – культурологическому. Отметим, что прежде у студентов-славистов было на выбор только два профиля – переводческий и педагогический [Мирчевска-Бошева 2013, с. 114].

Русский язык в качестве иностранного преподается и в других высших учебных заведениях республики Северная Македония. Например, в Университете св. Климента Охридского (г. Битола), в Университете им. Гоце Делчева (г. Штип), в Государственном университете Тетово (г. Тетово) и др.

Укажем также, что за последние годы количество студентов, изучающих русский язык в системе высшего образования, увеличилось за счет повышенного интереса к нему учащихся нефилологических факультетов. Студенты все чаще выбирают его среди четырех предлагаемых иностранных языков. Для обучающихся нефилологических факультетов знание русского языка позволяет расширить их возможности и нарастить компетенции для дальнейшей профессиональной деятельности.

Пример интенсивного роста интереса к русскому языку на нефилологических специальностях демонстрирует Университет «Гоце

Делчев» в Штипе. Отметим, что Штип – это один из городов в восточной части Северной Македонии, население которого составляет примерно 40 тыс. человек. Университет был открыт в 2007 году, а преподавание русского языка как иностранного студентам различных образовательных программ в рамках того или иного факультета (медицинского, электротехнического, экономического и т.д.) или академии (кинематографической, художественной и т.д.) ведется с 2008 года. Интересный статистический материал приводит К. Голаков в своей статье (см. [Голаков 2015, с. 455]). Он указывает, что в 2014/2015 учебном году в университет было зачислено 4550 студентов, из них 7% (348 человек) выбрали русский язык в качестве иностранного. Представим материал в виде таблицы.

Таблица 1

Количество студентов, выбравших русский язык как иностранный в 2014/2015 учебном году

№ п/п	Наименование структурной единицы (факультет, академия)	Общее количество студентов, зачисленных на первый курс	Количество студентов, выбравших русский как иностранный
1.	Земледелия	290	14
2.	Информатики	248	13
3.	Кинематографическая академия	13	1
4.	Машиностроительный	118	1
5.	Медицинский	556	4
6.	Музыкальная академия	59	1
7.	Педагогический	56	29
8.	Природоохранный	481	10
9.	Технологический	128	1
10.	Туризма и бизнес-логистики	1221	170
11.	Филологический факультет	550	57
12.	Художественная академия	28	18
13.	Электротехнический	119	2
14.	Экономический	459	20
15.	Юридический	224	7
	Итого:	4550 (93%)	348 (7%)

Результаты. Итак, в большей степени русский язык востребован в сфере туризма, образования и экономики. Можно предположить, что это связано со стремлением России и Северной Македонии найти как можно больше точек соприкосновения в бизнесе, культуре и образовании.

Тем не менее, мы видим непростое положение русского языка в сфере высшего образования республики Северная Македония. Безусловно, преподаватели при всей их колоссальной загруженности, которую отмечают и Б. Мирческа-Бошева и К. Голаков, вносят большой вклад в работу по популяризации русского языка, стараются мотивировать студентов, проводят различные соревнования, мероприятия, способствующие углублению знаний по русскому языку, литературе и культуре. Отметим, что в 2020 году началось активное сотрудничество македонских русистов с Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом, в рамках которого был создан Центр открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» (<https://pspu.ru/university/pushkin-centr>).

Заключение. Резюмируя, отметим, что ситуация с преподаванием русского языка в системе высшего образования в республике Северная Македония вызывает тревогу, в ряде случаев мы можем говорить не столько об образовательных, сколько о политических причинах, не позволяющих продвигать русский язык в этой стране.

Список литературы

1. *Арефьев А.Л.* Социология языка. Русский язык. Современное состояние и тенденции распространения в мире. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 301 с.

2. *Голаков К.* Изучувањето на рускиот јазик на универзитетот «Гоце Делчев» –Штип // Человек в глобальном мире: материалы Международной научной конференции (Воронеж, 18-20 мая 2015 г.) / под ред. Н.В. Бутусовой, Й. Ананиева. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015. – С. 454-457.

3. Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-индекс) / сост. А.Л. Арефьев, Д.А. Горбатова, С.Ю. Камышева и др.; под ред. М.А. Осадчего. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – 2020. – 34 с.

4. *Каранфиловски М.* Русистиката во Македонија (1945-1991) // Россия (СССР) и Македония: история, политика, культура. 1944-1991. – М.: Институт славяноведения РАН, 2013. – С. 231-235.

5. *Мечковская Н. Б.* Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков. – М.: Флинта, Наука, 2001 – 312 с.

6. *Мирчевска-Бошева Б.* О положении русского языка в Македонии
// Русский язык как инославянский. Вып. V. – 2013. – С. 110-116.

7. *Русецкая М.* Институт Пушкина представил новое исследование
[электронный ресурс] // <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=27645>.

Олеся Игоревна Акифи

*Доцент кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций
Белгородского государственного технологического университета им. В.Г.Шухова
(Россия), к. филол. н., mrs.olesiakifi@mail.ru*

Алина Игоревна Кузькина

*Преподаватель кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций
Белгородского государственного технологического университета им. В.Г.Шухова
(Россия), Alinakuligin@rambler.ru*

УДК 378.096

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА СПЕЦИАЛИСТА- МЕЖДУНАРОДНИКА

RUSSIAN AS ONE OF THE BASIC ELEMENTS OF THE PROFESSIONAL DISCOURSE OF AN INTERNATIONAL SPECIALIST

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональных компетенций и профессионального дискурса, необходимые специалисту-международнику в современных политических реалиях. Отмечаются необходимые элементы при изучении русского языка как иностранного для успешного функционирования в области профессионального дискурса. Таким образом, целью исследования является актуализация проблемных мест в области преподавания русского языка как иностранного для специалистов-международников. Методологической основой исследования являются современные образовательные программы (бизнес-школа ИБДА, ФГОС ВПО "Международные отношения"), теоретические исследования профессионального дискурса (Е.В.Воевода, А.А.Кизима), а также теория и методология преподавания русского языка как иностранного в аспекте профессионального общения (Е.В.Толмачева, Т.В.Самосенкова). В качестве результатов данного исследования предлагается введение необходимых, на наш взгляд, элементов в образовательные программы для специалистов-международников, актуальные для международной политической ситуации 21 века.

Ключевые слова. Профессиональный дискурс; русский язык как иностранный; преподавание русского языка; профессиональное общение; образовательные программы.

Введение

В современных образовательных учреждениях существует множество направлений, занимающихся подготовкой специалистов-международников. Это востребованные специальности, и не удивительно, ведь в современном мире постоянных ассимиляций различных культур,

экономик и политических курсов быть квалифицированным специалистом в области международных взаимодействий очень актуально. Однако, зачастую выпускники этих факультетов не понимают как именно им можно использовать приобретенные знания. Объемы предметов обширны, но, случается, что они оторваны от реальных потребностей мирового сообщества. Современные политические изменения требуют быстрой адаптации и перестройки образовательных программ. И встает ряд теоретических проблем обучения русскому языку в области специалистов-международников как в российских, так и в зарубежных вузах. Основными проблемами можно считать недостаток внимания к русскому языку, игнорирование его потенциала, как сильного политического инструмента. Проблема заключается в недоизученности возможностей русского языка именно в области внешней политики. Часто в зарубежных вузах уделяется большое внимание истории языка, особенностей синтаксиса и морфологии. Безусловно, что это знать интересно и необходимо, но для специалистов-международников гораздо актуальнее изучение современного русского языка медиа-пространства. Для обучающихся в вузах РФ необходимо воспитание любви и уважения к родному языку и умения его использования. Идеальным результатом может стать разработка и внедрение международных идиом из русского языка. У специалистов-международников одним из важнейших элементов образования, конечно, является толерантность, однако не меньшее внимание стоит уделять и воспитанию собственной ответственности к представлению своей страны, собственной национально-культурной идентичности. Для этого и требуется усиленное внимание к преподаванию русского языка в вузах РФ, а также продвижение и разработка востребованных программ по русскому языку в вузах других стран. Следует также иметь в виду, что современные реалии подразумевают в сфере международных отношений не только политологов, лингвистов, экономистов и журналистов, как это было не так давно, но и социологов, медиков, педагогов, психологов и специалистов сферы компьютерных технологий. С учетом расширившихся областей взаимодействия, корректируется и профессиональный дискурс специалистов в международной деятельности.

Материалы и методы

При исследовании данной проблемы был изучен ряд работ по различным направлениям, связанным как с профессиональным дискурсом, преподаванием русского языка как средства профессионального общения, русского языка как части политики "мягкой силы", образовательными программами различных направлений. Общая тенденция к изучению иностранных языков, необходимость модернизации методов обучения рассмотрено в работе И.В.Савочкиной, где она, в том числе отмечает: "Глобализация, ставшая одним из главных процессов современного

общества, невозможна без межнациональной коммуникации. Именно поэтому в мире возрастает спрос на изучение иностранных языков, в том числе и русского" [Савочкина, 2020, С.3] Так, например, в одной из работ Е.В.Толмачевой и Т.В.Самосенковой отмечается, что специалист, действующий на международной арене, должен "не только выполнять две основные возложенные на него функции - экономическую, которая нацелена на максимализацию прибыли, и социальную, которая направлена на создание и стабилизацию эффективно работающих коллективов, - но и обязан на высоком уровне владеть профессиональным языком и навыками профессионального речевого общения" [Толмачева, 2018, С.168]. Необходимость внимания к профессиональному дискурсу и функционирования в нем языка (в том числе и русского) отмечено в работе Черенковой Н.И. и Черенкова В.И. : "Кросскультурный трансфер знания, выполняемый посредством целенаправленно сконструированного дискурса, рассматривается как средство мегамаркетинговой модификации национального культурного кода и, в частности, родного языка нации. Полученные результаты приводят к пониманию дискурса как мощного инструмента мягкой силы" [Черенкова, 2018, С.52].

Проблема парадигмы образования для подготовки специалистов международного профиля рассмотрены, уточнены в одной из работ Е.В.Воевода, где рассмотрены причины выбора того или иного языка для включения его в образовательную программу [Воевода, 2014]. Особенность профессионального дискурса с точки зрения языка исследована на материале работы Л.С.Бейлинсон, где одной из ключевых установок указано, что профессиональная подготовка не сводится только к обучению людей названиям фрагментированной предметной сферы [Бейлинсон, 2009, С. 147], то есть нельзя считать только овладение терминологией условием успешного функционирования в профессиональном дискурсе. Для более полного охвата профессионального лингвистического дискурса и необходимости разделения делового и игрового общения использовались и труды Й.Хейзинга [Хейзинга, 1992], где подробно рассмотрены игровые методы, в том числе и в языке. Данный аспект также следует применять при обучении русскому языку, чтобы скомпилировать деловое и игровое общение. Это одна из ключевых необходимостей и сложностей в преподавании русского языка в современной образовательной парадигме. Также важным аспектом, о котором требуется всегда помнить является культурный код, который всегда сохраняется в языке, это также подчеркнуто в работе Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова, которые отмечают сохранение прецедентных знаний в прецедентных текстах и передача этого в языке [Верещагин,1999, С.7-8]. Таким образом, усиление внимания к преподаванию русского языка может способствовать лучшему

взаимопониманию между представителями разных народов, с чем сейчас наблюдаются некоторые проблемы.

Так как профессиональный дискурс представляет собой умение взаимодействовать в том или ином социально-культурном пространстве, является общением специалистов между собой, крайне важно уметь передать свои знания, учитывая лингвокультурологический контекст и лингвосоциокультурный компетенции. Не перевести общение в обмен заученными монологами. Эта проблема затронута в работе Е.В.Воевода, где отмечается, что специалистам в международной деятельности нужно "осуществлять профессиональную деятельность с учетом контекстуальной значимости ситуации, особенностей языковой картины мира страны пребывания, лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих коммуникацию в профессиональном дискурсе" [Воевода, 2012, С.31]

Также в числе материалов ФГОС ВПО [6], программы коммерческих вузов и бизнес-школ [8].

Методами, используемыми для получения исследовательского результата стали метод анализа, синтеза, а также обобщение и моделирование. Мониторинг образовательных программ и ретроспективное и прогнозируемое исследование в преподавании и изучении русского языка и русского языка как иностранного.

Результаты

Проведя исследование указанных и других материалов, с применением указанных методов мы пришли к некоторым результатам.

Русский язык, как и любой другой язык, является мощнейшим орудием "мягкой силы" любого государства. Это давно используется Англией, США и Китаем. Распространение европейских языков также начинает набирать обороты, тогда как Россия, все еще не осознала мощную силу языка и только сейчас, в последние лет 5 начала принимать какие-то меры по распространению русского языка за рубежом. Основной проблемой при этом остается слабая мотивированность, в том числе и русской молодежи, к изучению русского языка. Наблюдается массовое засилье англицизмами, аналогичными с эпохой 50-х годов прошлого века. Следовательно, основная теоретическая и практическая проблема в преподавании русского языка: устаревшие программы, методы и приемы преподавания.

Студенты, получающие специальность, связанную с работой в международной сфере, получают множество необходимых знаний. В профессиональных компетенциях выделено, в том числе, и умение составлять тексты для публикации в научных журналах и СМИ. Это важное умение, не случайно оно входит в список профессиональных навыков специалиста. Однако, в программе недостаточно предметов,

которые учат ориентироваться в тонкостях СМИ, уметь преподносить и получать информацию, с учетом прецедентных знаний. Нет блока, отвечающего за анализ медиасферы.

Таким образом, профессиональный дискурс не может реализовываться в полную силу. Современная ситуация перехода на онлайн режим продемонстрировала необходимость профессионального функционирования в системе Интернет пространства. Достаточно ли для этого заученных деловых фраз, выученных терминов? Ответ очевиден, что нет. Продуктивный специалист-международник в современном мире должен легко ориентироваться в смешении языковых стилей. И в преподавании русского языка в этом стоит наиболее острая проблема.

Можно сказать, что профессиональный дискурс в некоторых аспектах пересекается с институциональным, однако, в любой сфере общение легко перетекает в неформальную среду, даже соблюдая профессиональную тематику. Именно в этих ситуациях знание исключительно делового языка может сильно навредить специалисту-международнику.

Следовательно, нам представляется, что в программы обучения русскому языку как иностранному для специалистов, работающих в международной сфере, необходимо ввести особенности разговорного языка, идиомы русского языка, а также изучение русской литературы. Это абсолютно не исключает изучение специальной лексики и терминологии, однако профессиональный дискурс предполагает разностороннее общение. В профессиональные компетенции следует включить не только создание научных текстов, но и элементы блогинга.

Любой профессиональный дискурс - это всегда общение, обмен информацией. Еще одна важная проблема: слабое распространение русского языка. Необходимо активнее вести политику по внедрению русского языка для изучения в мировых школах и вузах. Русский язык может считаться базовым элементом успешного функционирования специалиста-международника, так как Россия имеет очень высокий потенциал на мировой арене. И не просто знание, а именно понимание тонкостей русского языка могут стать весомым бонусом в копилке профессиональных компетенций любого иностранного специалиста международного профиля.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного анализа и прогнозирования образовательной парадигмы и профессионального дискурса, мы приходим к заключению о необходимости модернизации образовательных программ для специалистов международного профиля. Особое внимание следует уделить расширению распространения русского языка в зарубежных вузах, а этому, в том числе, может способствовать активный выход качественного

русского контента в социальные сети и другие медиа-ресурсы. Не копирование, а авторский качественный продукт на хорошем русском языке, несущий лингвосоциокультурную базу. Также в образовательные программы, с учетом требования времени, имеет смысл внести программы, позволяющие учащимся функционировать в интернет пространстве. Таким образом, профессиональный дискурс специалиста-международника укрепится, а многие теоретические проблемы в преподавании и изучении русского языка найдут свое решение.

Список литературы

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения /Л.С.Бейлинсон // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. Волгоград:ВГУ, 2009 - С.145-152

2. Верещагин Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. М., 1999 - 427 с.

3. Воевода Е.В. Подготовка современных специалистов-международников: осмысление новой парадигмы /Е.В.Воевода // Вестник МГИМО университета. М:МИД России, 2014. - С. 296-301

4. Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе / Е.В Воевода // Современная коммуникативистика. М. 2012. - № 1. - С. 26-31

4. Савочкина И.В. Технология эдьютемент в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях летней языковой школы: дисс. ... канд.пед.наук. /И.В.Савочкина. Белгород, 2020 - 210 с.

5. Толмачева Е.В. Проблема мотивации и готовности иностранных студентов к использованию инновационных технологий в учебно-профессиональной деятельности / Е.В.Толмачева, Т.В.Самосенкова // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО "Крымский федеральный университет им.В.И. Вернадского", 2018 - С. 168-173

6. ФГОС ВПО по специальности "Международные отношения". Режим доступа: <https://classinform.ru/fgos/41.03.05-mezhdunarodnye-otnosheniia.html> (Дата обращения 8.01.2021)

7. Хейзинга Й. Ното Ыеш. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. - М. : Прогресс, 1992. - 464 с.

8. Учебный план. Содержание дисциплин. Бизнес-школа ИБДА. Режим доступа: <https://ibda.ranepa.ru/programs/vysshee-obrazovanie/bakalavriat/mezhdunarodnye-otnosheniya-bakalavriat/?section=plan> (Дата обращения: 9.01.2021)

9. Черенкова Н.И. Дискурс как инструмент мягкой силы, модифицирующей национальный культурный код в маркетинговой среде. Ч. 2. Теоретические соображения и задачи языковых кафедр вузов / Н.И.Черенкова, В.И.Черенков //

ALMA MATER (Вестник высшей школы). М: Инновационный научно-образовательный и издательский центр "Алмавест", 2018 - С.52-59

Марина Ураловна Худайбердина

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Россия), кандидат филологических наук, доцент
marina_x25@mail.ru*

Екатерина Владимировна Зубкова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Россия), кандидат филологических наук, доцент
vvkate@mail.ru*

Кристина Валерьевна Пермякова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Россия), кандидат филологических наук, доцент
kristu@rambler.ru*

УДК 10.02.01.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

***Аннотация.** В статье рассматривается интеллект-карта в качестве метода обучения русскому языку как иностранному. Авторы основываются на описанном в педагогике опыте применения интеллект-карт в обучении иностранным языкам на этапах представления и закрепления материала и ставят перед собой цель выявить эффективность этого метода на этапе контроля.*

Выдвинув гипотезу об универсальности интеллект-карт для тематического и предварительного контроля, авторы проверили её экспериментально.

Эксперимент проводился с двумя группами студентов разных национальностей и с разным уровнем владения русским языком (150-200 и 800 часов). В ходе эксперимента студентам было предложено составить интеллект-карты, которые были призваны выявить знания, умения и навыки, связанные с темой "Учёба, университет". Результат показал эффективность интеллект-карт для выявления степени усвоения знаний, частичную эффективность - для выявления сформированности умений и не показал эффективность для выявления сформированности навыков.

Авторами делается вывод о том, что интеллект-карты не универсальны как инструмент контроля и что их необходимо сочетать с коммуникативными заданиями, которые способны выявить сформированность речевых умений и навыков.

***Ключевые слова:** интеллект-карты, поколение Z, обучение РКИ, эксперимент.*

Введение

Требования к современному специалисту увеличиваются день ото дня. Еще десять лет назад считалось, что повышать свою квалификацию нужно минимум раз в пять лет, сегодня – раз в три года. Также полагается, что поддерживать свою компетентность в какой-либо области необходимо еженедельно, а еще лучше – ежедневно. Как же это сделать? Вариантов множество: от чтения специальной литературы до просмотра или прослушивания новостей из вашей сферы деятельности. Кроме того, существуют общероссийские и международные конференции, совместные проекты с представителями других стран и т.д. Для всего этого необходимы языки (родной и, желательно, два иностранных). И в настоящее время, когда одни иностранные языки становятся глобальными, а к изучению других теряется интерес, русский язык и культура вновь начинают привлекать внимание студентов, как в самой России, так и за рубежом.

Из сказанного логично предположить, что авторам этой статьи представляется не нуждающимся в доказательствах тезис о необходимости специалисту в любой области деятельности владеть двумя-тремя языками. Но как этого добиться? Следует, прежде всего, обратить внимание на самих обучающихся и их особенности, ведь, как уже было много раз сказано, студент является не объектом, в который, как в сосуд, вкладывают знания, а субъектом, равным преподавателю, чьи интересы и потребности также следует учитывать при планировании самого процесса обучения.

Также следует отметить, что студенты XXI века являются представителями поколения Z, первого поколения, рожденного в мире, где «любой физический объект имеет цифровой эквивалент» [Стиллман, 2018, с. 21]. Одним из первых ученых проблему отличия этого поколения от остальных поднял Марк Prenski. В работе «Digital Natives, Digital Immigrants» он описывал следующие особенности его представителей: они привыкли быстро получать информацию; склонны к многозадачности; предпочитают наглядно изложенную информацию (таблицы, схемы, диаграммы и т.д.), а не текст; им необходим гипертекст (т.е. произвольный доступ к информации) [Prensky, 2010, с. 1 – 6].

Исходя из вышеперечисленных особенностей своей аудитории, авторы данной статьи пришли к выводу, что для увеличения эффективности процесса необходимо применять новые способы и методы обучения. Одним из таких способов является преподавание языка с использованием интеллект-карт. Их создателем является Тони Бьюзен, который в 60-х годах XX в. предложил этот инструмент, который можно использовать для генерации идей, написания конспектов, планирования мероприятий и т.д.

Т. Бьюзен убежден, что процесс записи наших мыслей должен отражать природу [Бьюзен 2019: 21] и в подтверждение этого, его карты, даже когда он еще не осознавал этого, напоминали структуру нейрона с ответвлениями [Бьюзен, 2019, с. 21].

Три составляющие любой интеллект-карты:

- Центральный образ, который раскрывает ее тему;
- Толстые основные ветви, отходящие от центрального изображения: это ключевые пункты или подтемы Вашей главной темы;
- Единственное ключевое слово или изображение на каждой ветви [Бьюзен, 2019, с. 27].

Т. Бьюзен предлагает следующие шаги по созданию интеллект-карты:

1. Расположите горизонтально перед собой лист бумаги, в центре изобразите предмет, который Вы изучаете. Старайтесь использовать разные цвета при составлении карты, это способствует повышению уровня внимания и стремления запомнить информацию.

2. Нарисуйте толстую ветвь, которая отходит от центрального образа, подпишите ее или нарисуйте образ одной из ключевых подтем.

3. Нарисуйте второстепенные ветви, отходящие от главной. Каждую из них также подпишите.

4. Затем другим цветом нарисуйте вторую основную ветвь и подпишите ее.

Основных ветвей должно быть пять или шесть. Теперь, когда у Вас есть ключевые ветви, по карте можно двигаться в любом направлении по мере возникновения у Вас новых мыслей и ассоциаций [Бьюзен, 2019, с. 27–31, 37–38].

Изобретатель приводит результаты исследований 2002, 2009 гг., по которым видно, что использование интеллект-карт действительно способствует более быстрому и эффективному запоминанию, например, иностранных слов и улучшает долгосрочную память тех, кто ими пользуется [Бьюзен, 2019, с. 54].

В обучении он советует использовать интеллект-карты для конспектирования и при подготовке к экзаменам, но они также доказали свою эффективность и используются для, например, повышения мотивации к обучению [Котова, Коковина], для активизации процессов наглядно-действенного и образного мышления, а вследствие этого лучшего запоминания информации [Камышанская], как способ наглядного представления нового лексико-грамматического материала [Абраменко, Надха]. Нам же представляется возможным применять интеллект-карты и на этапе контроля, так как они позволяют «проконтролировать успешность усвоения обучаемым причинно-следственных связей процессов и явлений

презентуемой информации», а также «выявить ошибки и просчеты в ее усвоении» [Ковалёва].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Азимова Э. Г. и Щукина А. Н. дается следующее определение контроля: 1) часть урока, на протяжении которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили предмет; 2) процесс определения уровня знаний, умений или навыков и выставление оценки на этой основе [Азимов, Щукин, 2009, с. 112]. В данной статье мы будем рассматривать второе определение.

Контроль может быть текущим и итоговым, устным или письменным [Азимов, Щукин, 2009, с. 112–113]. Выделяют следующие функции контроля: обучающая, диагностическая, корректировочная, управленческая, оценочная [Климентенко, Миролюбов. 1981, с. 418–419]. К контролю при обучении иностранному языку предъявляются следующие требования: целенаправленность, объективность, репрезентативность, систематичность [Климентенко, Миролюбов, 1981, с. 421–422].

Материалы и методы

Для того, чтобы проверить эффективность интеллект-карт как средств контроля знаний и умений учащихся, нами было принято решение провести эксперимент.

Гипотеза эксперимента: интеллект-карта может быть универсальным инструментом контроля усвоения темы или инструментом предварительного контроля знаний учащихся.

Длительность эксперимента: две недели.

Количество участников эксперимента: 8 человек.

Участники эксперимента: участниками эксперимента стали две группы: в первую вошли студенты второго курса бакалавриата по специальности «Langues Littératures Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) parcours russe университета Клермон-Овернь (Клермон-Ферран, Франция), во вторую – иностранные студенты первого курса Пермского национального исследовательского политехнического университета, изучающие дисциплину «Русский язык и культура речи».

Отметим, что участники первой группы уже были знакомы с интеллект-картами, а во второй работа с ними происходила впервые, что отвечало поставленным исследователями задачам.

Уровень владения языком

Первая группа: в начале второго курса у студентов было 100–120 часов обучения РКИ. Ввиду особенностей программы и в отсутствие русскоязычной среды на первом курсе у студентов наблюдался перекося в сторону формирования письменных умений и навыков. Были сформированы навыки употребления предложного, винительного, родительного падежей, а также даны знания об остальных падежах. Кроме того, у студентов сформированы умения употреблять глаголы (в том числе

возвратные) во всех временах, но не сформированы навыки свободного построения высказываний с глаголами, кроме настоящего времени. Следует также отметить, что обучающиеся этой группы находились вне русскоязычной языковой среды.

Вторая группа: 4 студента ПНИПУ (двое из Ирака и двое из Туркменистана), ранее изучавшие русский язык в школе или на подготовительном факультете. У студентов было примерно 800 часов обучения РКИ. Дисциплина «Русский язык и культура речи» на первом курсе призвана сформировать знание литературной нормы и особенностей делового функционального стиля, умения логично, аргументировано и ясно выражать свои мысли в устной и письменной формах на русском языке, навыки устного и письменного делового общения и публичной речи. До эксперимента студенты не были знакомы с интеллект-картами, но находились в русскоязычной языковой среде.

В первой группе карты использовались для тематического контроля, во второй – для предварительного. Предварительный контроль «имеет диагностическое значение»: он нацелен на то, чтобы «узнать, каким багажом знаний учащиеся обладают в начале освоения материала» [Краевский, 2007, с. 278].

Описание эксперимента:

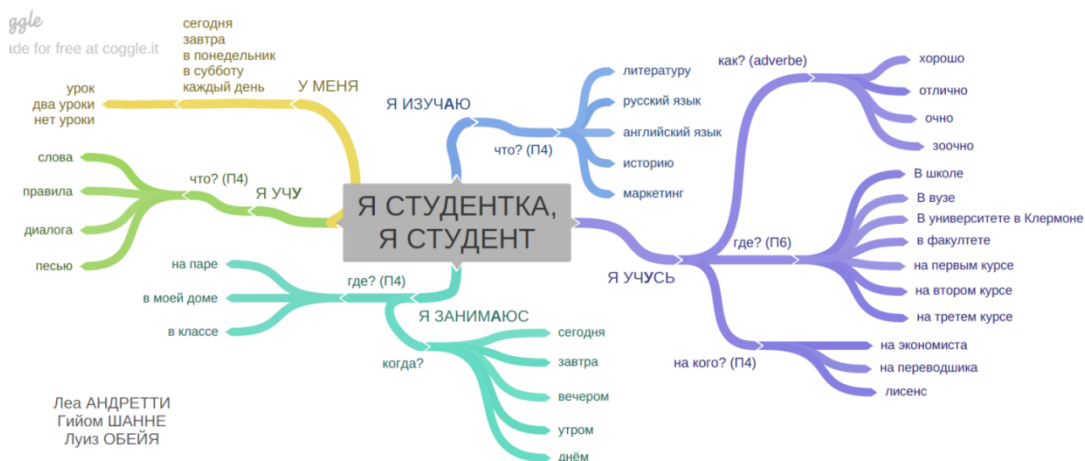
Задание по теме выполнялось в мини-группах (3–4 человека) и формулировалось следующим образом: составьте интеллект-карту по теме «Учёба» с центральным элементом «Я студент/Университет».

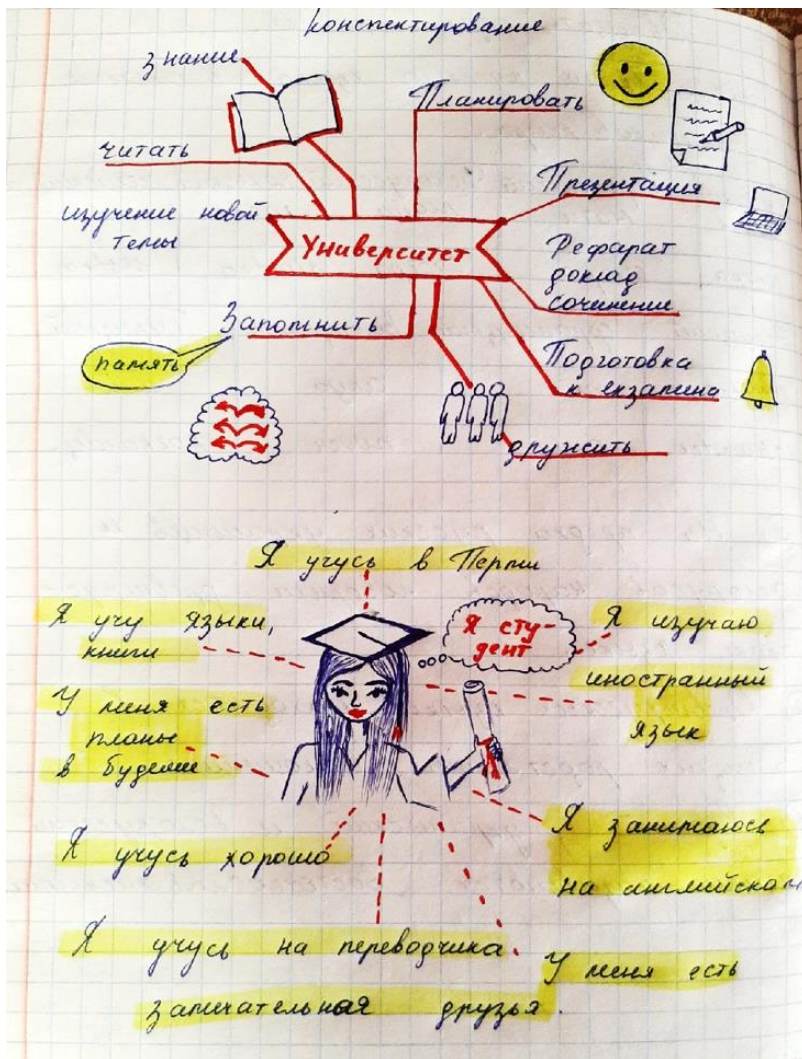
Для составления карт студенты первой группы использовали ресурс coggle.it, который позволяет бесплатно создавать интеллект-карты, студенты второй составляли карты в тетрадях от руки, используя одну из карт студентов первой группы в качестве образца.

Результаты

В результате студенты создали следующие карты:

Первая группа:





Как видно, в карте студенты первой группы смогли отразить следующие знания:

- значение и употребление глаголов и конструкций, связанных с учёбой;
- словесные ударения;
- лексика определённых семантических групп (временные маркеры, учебные дисциплины, учебное заведение).

Допущенные ошибки также свидетельствуют в основном о не полностью сформированных знаниях. Так, мы наблюдаем:

- орфографические ошибки (не сформированы знания написания слов): зоочно, факультет, песью, занимаю, на переводшика;
- грамматические (не сформированы знания о правилах словоизменения): два уроки, нет уроки, в моей доме, на первом курсе, на третьем курсе, учу диалога;

– речевые (не сформированы знания о словоупотреблении): в моей доме вместо дома.

Отсутствие вопроса где? у глагола изучать говорит о том, что студенты не усвоили конструкцию «я изучаю что? (русский язык) где? (в университете)», которая обрабатывалась на занятиях.

Лишь частично карта показывает сформированность умений. Так, студенты правильно дополнили список изучаемых предметов словом маркетинг, которое не звучало на занятиях, но не справились с подбором эквивалента французской реалии licence – бакалавриат (правильно было бы «учусь где? на бакалавриате»). Ошибка «учу диалога» также свидетельствует о несформированности умения выбирать нужные окончания винительного падежа.

Студенты второй группы в картах смогли отразить:

- знания лексики, объединённой темой учёбы;
- частично – умения строить предложения с грамматическими конструкциями (например, «Я люблю что делать?», «Я должен что делать?», «У меня есть что?», «Я учусь на кого? и т.д.)
- несформированность умений согласования и использования грамматических конструкций (грамматические ошибки: «Я учу книги», «Я учусь из интернета», «после университет», «дистанционного обучение», «планы в будущее [будущее], «замечательная друзья»);
- несформированность навыков начертания русских букв и орфографии (графические и орфографические ошибки: «R» вместо «Я», «Ш» вместо «Щ», «реферат», «экзамен», «я люблю учиться», «будущее»).

Обсуждение и заключение

Таким образом, созданные студентами интеллект-карты показали частичную степень сформированности знаний, умений и совсем не показали степень сформированности навыков. Связано это на наш взгляд с тем, что требуемыми навыками являются навыки общения, которые никак нельзя показать при помощи интеллект-карты. Однако, этот инструмент способен дать преподавателю понять, над какими вопросами нужно еще работать, будь это вопросы грамматические или лексические. Навыки же можно проверить, если затем давать студентам коммуникативные задания на основе их исправленных с помощью преподавателя интеллект-карт. Заданием этим может быть, например, составление диалога или рассказа об учебе в вузе. Выполняя его, обучающиеся смогут продемонстрировать как те знания и умения, которые они использовали для составления интеллект-карты, так и навыки общения на изучаемом языке.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: наша гипотеза подтвердилась наполовину: интеллект-карты действительно можно использовать как для предварительного, так и для тематического

контроля, но ввиду необходимости научить студентов общаться на изучаемом языке, нужно их сочетать с коммуникативными заданиями.

На наш взгляд, интеллект-карты повышают эффективность процесса обучения языку, поэтому перспективным в научном отношении представляется дальнейшее исследование возможностей их применения.

Список литературы

1. Абраменко О.В., Надха С.Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karty-kak-sredstvo-vizualizatsii-v-obuchenii-russkoj-grammatike-inostrannyh-studentov-nachalnogo-etapa-obucheniya>. (дата обращения: 06.11.2020).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
4. Камышанская Н.В. Использование интеллект-карт в обучении иностранному языку студентов в неязыковом вузе. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26722860_85619943.pdf. (дата обращения: 06.11.2020).
5. Ковалева Е.Г. Преимущества ментальных карт в преподавании РКИ. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/377643/> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Котова О.Г., Коковина Е.Н. Интеллект-карты на уроках английского языка. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30558611_82675607.pdf (дата обращения: 06.11.2020).
7. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
8. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык. / Дэвид Стиллман, Иона Стиллман; пер. с англ. Ю. Кондукова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.
9. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под. ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова; Научн.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
10. Prensky Marc. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. – 2010. – Vol. 9. – № 5. – Pp. 1-6.

Мария Николаевна Есакова

*Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия),
заместитель директора по международной работе, доцент,
maria_esakova@mail.ru*

Галина Михайловна Литвинова

*Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия),
заместитель директора по работе с иностранными учащимися,
старший преподаватель, bambuk25@mail.ru*

УДК 372.881.161.1

**«ДА НЕ ВАЖНО, ЧТО ТЫ СКАЗАЛ,
ВЕДЬ НЕ ВАЖНО ЧТО, А КАК...»¹**

***“SO, IT DOESN'T MATTER WHAT YOU SAID,
IT'S NOT IMPORTANT WHAT YOU SAID, BUT HOW ...”***

Аннотация. Умение участников общения грамотно и выразительно говорить и является важным условием успешного осуществления коммуникации. Поэтому выработка правильного произношения играет большую роль при обучении иностранному языку. Идея аппроксимации произношения, на наш взгляд, не оправдывает себя, особенно в условиях подготовки специалистов в области перевода, осуществления межъязыкового общения. Авторы статьи, считают, что фонетические ошибки становятся причиной исчезновения интереса к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт в общении. Необходимо уделять особое внимание работе над произношением, используя при этом методiku национально-ориентированного обучения.

Ключевые слова: слухо-произносительные навыки, акцент, аппроксимация произношения, стратегии национально-ориентированной методики.

Abstract. The ability of communicators to speak competently and expressively is an important condition for the successful implementation of communication. Therefore, the development of correct pronunciation plays a big role in teaching a foreign language. The idea of pronunciation approximation, in our opinion, does not justify itself, especially in the conditions of training specialists in the field of translation, the implementation of interlanguage communication. The authors of the article believe that phonetic errors are the reason for disappearance of interest in communication not only on the part of a listener, but also on the part of a speaker, dealing with discomfort in communication. It is necessary to pay special attention to work on pronunciation, while using the methodology of nationally oriented teaching.

¹ Песня «Курю», слова Е.Ваенги

Key words: audio-lingual skills, accent, pronunciation approximation, strategies of nationally oriented methodology.

Еще древнеримский оратор Квинтилиан говорил: «Дело не в том, о чем говорят, а в том, как говорят». Искусство ораторского мастерства было в почете во все времена. И в системе подготовки переводчиков немало внимания уделяется постановке правильного произношения, умению создавать речь по законам риторики. Всем давно известно, что, если человек проглатывает окончания слов, не выговаривает согласные, говорит слишком быстро или очень тихо, какие бы важные вещи он при этом ни говорил, его не будут воспринимать всерьез. Преподаватель курса ораторского мастерства Юрий Борисов считает, что «даже на самое интересное и выгодное предложение, если его подавать собеседнику невыразительной речью, он, вероятно, ответит отказом» [Борисов Ю., Интернет-ресурс]. Согласно многочисленным исследованиям, только 7% информации слушатель берет из текста, и 38% - из того, каким образом подается эта информация, то есть более трети успеха зависит от способа подачи своей точки зрения, от нашего голоса и выразительности речи.

Если вспомнить о том, что многим из нас не нравится слушать собственный голос в записи и к этому еще прибавить не только недовольство просодикой нашей речи, но и тем, как мы произносим некоторые звуки, то проблема постановки правильного произношения станет еще более очевидной. Особенно важной стала эта проблема в условиях дистанционного преподавания, когда каждый из преподавателей столкнулся с необходимостью записи своих лекций или тех или иных семинаров или мероприятий, проводимых со студентами в онлайн-формате. Кроме того, важность отработки навыков создания красиво звучащей речи стала очевидной и со стороны студентов. Скольким из нас, в условиях, когда звук подается через наушники, когда Интернет-связь оказывается неустойчивой или создаются разнообразные помехи (например, вашему соседу или соседу вашего студента срочно понадобится сверлить стену дрелью, в то время как идет занятие в дистанционном формате) приходилось напряженно прислушиваться к тому, что говорит учащийся? А если его речь несвязная, говорит он тихо – это превращается в настоящее испытание. Приходится не только прислушиваться, но нередко и додумывать, что сказал студент, чтобы не переспрашивать все время и не терять драгоценное время, которое и так в онлайн-формате оказывается настоящим сокровищем, потому что половину занятия может уйти на фразы: «Вы меня слышите? Включите, пожалуйста, микрофон! Вас не слышно!» и т.д.

Особенно остро эта проблема стоит в условиях преподавания в иностранной среде. Мы уже не раз говорили, что принцип «коммуникация

достигнута», с одной стороны, очень важен, поскольку помогает снять языковые барьеры, «разговорить» учащегося, но с другой – приводит к тому, что многие преподаватели не уделяют достаточного внимания формированию слухо-произносительных навыков. В последнее время получает большую популярность идея аппроксимации произношения, сторонники которой считают, что научить говорить без акцента невозможно, и поэтому усилия, затрачиваемые на постановку иностранного произношения, не оправдываются в полной мере. В результате иностранные учащиеся не могут не только освободиться от иностранного акцента, но и порой говорят так, что слушатель вынужден переводить их слова «с русского на русский», а это как раз сильно затрудняет коммуникацию и в конечном счете начинает утомлять и раздражать собеседника. Поэтому одним из важных условий успешного осуществления коммуникации становится умение участников общения грамотно и выразительно говорить и адекватно воспринимать услышанное.

Мы убеждены, что изучение любого иностранного языка должно начинаться с успешного овладения слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками. Это, безусловно, значимый этап формирования иноязычной компетенции. Именно сформированность фонетических навыков ложится в основу правильного понимания того или иного речевого сообщения, точности выражения мысли, что способствует выполнению различных коммуникативных задач. Любой преподаватель-практик понимает, что главное – заложить основы на начальном этапе, потому что если на начальном этапе не уделять должного внимания формированию фонетических навыков, то в дальнейшем неправильно выработанные произносительные умения исправить будет если не невозможно, то чрезвычайно трудно. Именно на начальном этапе обучения, как правило, закладывается слухо-произносительная база, которая на последующих этапах должна укрепляться и развиваться: работа над произношением – это очень трудоемкая работа, которая должна происходить, безусловно, на протяжении всех этапов обучения иностранному языку.

Увы, познакомив студента с основными артикуляторными навыками, преподаватель чаще всего оставляет работу над произношением, поскольку считается, что понимать речь иностранца можно и при не очень высоком уровне владения звуковой стороной изучаемого им языка. Как известно, аппроксимация наряду с предъявлением минимальных требований к произношению предполагает ограничение количества звуков и интонационных конструкций, которые необходимо отрабатывать, поскольку звуки, не мешающие восприятию речи, можно артикулировать приблизительно, не стремясь к точности.

Работая в иностранной аудитории, нередко можешь услышать и от учащихся: «Но меня же понимают! А это главное». Даже в условиях языковой среды, учитывая в целом положительное отношение русских к иностранному акценту, нелегко убедить учащихся, которые, например, владеют русским языком на базовом уровне, внимательно относиться к произношению, особенно если это не было заложено у них на начальном этапе.

Нужно помнить, что Россия – многонациональная страна. Кроме того, русский язык на протяжении долго времени был основным средством общения граждан СССР. Эти и другие факторы способствовали формированию толерантного отношения к человеку, говорящему на русском языке с акцентом. Однако, согласно проводимым исследованиям, «более чем в 2/3 случаев носители языка осознанно опознают фонетический акцент в речи и придают ему значение» [Никифорова А.И., Интернет-ресурс]. Кроме того, в ходе различных исследований были выявлены ситуации, когда акцент не только становится заметным для живущих в русскоязычной среде (мы говорим лишь о тех случаях, когда акцент не влиял на взаимопонимание коммуникантов), но и может привести к возникновению конфликтов. Таким образом, с одной стороны, отмечается положительное или нейтральное отношение к иностранному акценту со стороны русскоговорящих, с другой – почти все участники опросов говорили о том, что стремление избавиться от акцента свидетельствует о социальном статусе говорящего. «На основе полученных результатов можно заключить, что, несмотря на достаточно высокий уровень национальной терпимости, в некоторых социальных ситуациях иностранный акцент говорящего все-таки оказывается для слушателя-носителя русского языка релевантной характеристикой собеседника» [И.Е. Абрамова, Интернет-ресурс]. Известный фонетист С. И. Бернштейн говорил о том, что неодобрительное отношение к иностранному акценту выступает неосознанной формой протеста слушателя против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии [Бернштейн С.И., 1975, с. 18].

О значимости безакцентного произношения как показателя социального престижа говорят многие как отечественные, так и зарубежные лингвисты. Так, в своей знаменитой пирамиде диалектов социолингвист Питер Традгилл замечал, что чем выше социальное положение и уровень образования говорящего, тем ближе к орфоэпической норме RP его произношение [Trudgill P., 2000, p. 32].

Решение проблемы безакцентного произношения представляется особенно важным в условиях подготовки профессиональных переводчиков, в речи которых иностранный акцент обычно оценивается отрицательно, поскольку нередко становится показателем уровня культуры

и образования. Акцент в речи переводчика, обусловленный прежде всего существенной межъязыковой интерференцией, мешает эффективному взаимодействию носителей разных языков и культур, следовательно, недостаточно сформированные слухо-произносительные навыки могут стать причиной невыполнения поставленных перед переводчиком прагматических задач.

Учитывая вышесказанное, мы считаем задачу постановки произношения, как можно более приближенного к фонетическим и орфоэпическим нормам русского языка, одной из наиболее важных, особенно на начальном этапе обучения. И в этой связи нам хотелось бы вспомнить слова А.А. Реформатского о том, что при изучении неродного языка главную трудность представляет не овладение чужим, а борьба со своим, поскольку навыки родного языка – это «сито, через которое в искаженном виде воспринимаются факты чужого языка» [Реформатский А.А., 1962, с. 27]. Справиться с интерференцией родного языка помогает методика национально-ориентированного обучения, которая учитывает особенности системы русского языка и специфики восприятия и усвоения этих особенностей конкретным контингентом учащихся. Для этого необходимо провести тщательный межъязыковой сопоставительный анализ изучаемого и родного языков, а также анализ отрицательного материала, чтобы выявить имеющиеся сходства, различия и частичные несовпадения между двумя языками. Учет этих данных позволяет определять степень легкости / трудности восприятия учащимися изучаемого языка, предвидеть трудности, которые могут возникнуть при изучении того или иного явления, прогнозировать вероятные ошибки, выбирать стратегию обучения и строить учебный процесс наиболее оптимальным образом для конкретного контингента учащихся. Безусловно, разрабатывая национально-ориентированный подход, важно учитывать также специфику учебно-познавательной деятельности учащихся и особенности их языковой личности. Так, например, китайские учащиеся приучены говорить хором на занятиях. И это можно успешно использовать при постановке произношения, чтобы снять комплекс боязни говорить вслух: многие опасаются говорить, чтобы над ними не смеялись присутствующие. Национально-ориентированный подход по сути является комплексным подходом, базирующемся на принципах коммуникативного и социокультурного подходов и при этом учитывающим факторы, оказывающие непосредственное влияние на обучение языку в условиях мононациональной аудитории. Этот подход, на наш взгляд, чрезвычайно важен и в условиях обучения РКИ в иноязычной среде.

Таким образом, к числу важных задач лингводидактики относится создание национально-ориентированных корректировочных курсов русской фонетики, которые бы минимизировали возможности появления

интерференции. «Для достижения успешных результатов преподавателю нужно уметь анализировать речь учащихся с точки зрения возможных трудностей, вызванных интерференцией, с целью выявления причин возникновения акцента, обусловленного артикуляционными отклонениями. Это поможет найти наиболее эффективный способ его преодоления. При обучении иностранному языку следует поощрять перенос навыков и умений из родного языка, если они помогают учащемуся овладеть изучаемым языком и освобождают время для изучения более трудных моментов» [Литвинова Г.М., 2017, с. 273]

Учет родного языка важен и при поиске звуков-помощников, а также благоприятных позиций для постановки произношения того или иного звука. Так, по мнению Е.Л. Бархударовой, при постановке шумных звонких согласных «для китайцев наиболее благоприятной является позиция между гласными (*мода, оба*), поскольку в китайском языке именно в этой позиции максимальная длительность вибрации голосовых связок при произношении согласных» [Бархударова Е.Л., 2013, с.103].

При работе над выработкой правильной артикуляции преподаватели-сторонники национально-ориентированной методики используют имитационный, сопоставительный и артикуляционный способы постановки звуков. «Хотя имитационный способ является наиболее действенным и экономным, не все обучаемые обладают способностью имитировать тот или иной звук. Достижение правильного произношения артикуляционным способом возможно лишь при условии умения обучаемых управлять органами речевого аппарата» [Литвинова Г.М., 2015, с.137]. Поэтому мы рекомендуем использовать в учебной практике прежде всего сопоставительный способ, который «заключается в опоре на навык учащихся в произношении эквивалентного звука исходного языка» [Вагнер, 2001, с.37]. Учащемуся чрезвычайно важно научиться проводить правильные аналогии между русскими звуками и звуками родного языка.

Таким образом, преподаватель РКИ, помимо знания характера и способов артикуляции русских звуков, должен хорошо знать фонологическую систему русского языка и родного языка учащихся, систему позиционных изменений фонем в русском языке в сравнении с родным языком учащихся, интонационную систему русского языка и родного языка, характер возможной языковой интерференции и национальные типы акцента. В этой связи важным компонентом системы средств обучения могут стать национально-ориентированные методические рекомендации, предложенные нами в ряде пособий, в которых мы стремились использовать национально-ориентированную модель обучения. Подобные пособия были выпущены для грекоговорящих и испаноговорящих учащихся. В настоящее время готовится к изданию пособие по фонетике для говорящих на китайском языке.

В данном пособии авторы учитывали прежде всего особенности артикуляционного уклада русского и китайского языков. Так, например, русский артикуляционный уклад отличается некоторой вытянутостью губ вперед (губы несколько отходят от зубов), в китайском языке губы, напротив, плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены. Поэтому, например, [o], [u] произносятся с ослаблением губной артикуляции.

Если в русском артикуляционном укладе язык обычно кончиком упирается в нижние зубы при приподнятой передне-средней части к небу, то китайский артикуляционный уклад предполагает несколько отодвинутое назад положение языка, при котором язык не касается неба, а кончик языка загнут вверх, к альвеолам. Русские согласные артикулируются в более передней области ротовой полости, чем китайские.

Важно помнить, что большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка, для китайских более характерна апикулярная артикуляция (кончик языка приподнят).

Кроме того, русскую артикуляцию отличает большая подвижность губ при произнесении гласных звуков: губы энергично вытягиваются в «трубочку» - [y], растягиваются в «улыбке» - [и], округляются - [o]. При этом для китайской артикуляции характерна большая напряженность.

Авторы пособия стремились учитывать специфику произнесения звуков в китайском языке (речь идет о литературном варианте китайского языка – путунхуа, поскольку принимать во внимание огромное количество диалектов, на которых говорят китайцы, не представляется возможным и целесообразным), поэтому в том случае, если русский звук эквивалентен или близок китайскому в определенной позиции, в теоретической части пособия, посвященной тому или иному звуку, предлагается сначала произнести китайское слово, в котором имеется этот звук в данной позиции, постараться осознать положение органов речевого аппарата при его произнесении, а затем попробовать воспроизвести движение артикуляционных органов и произнести этот звук и в других позициях, в которых он встречается в русском языке. Например: как известно, звука, подобного русскому [ы], в китайском языке не существует, поэтому произнесение этого звука представляет определенную трудность для китайцев. Некоторое фонетическое подобие русского гласного [ы] можно найти в китайских словах типа 制、吃、室, 日、字、词、四, что может облегчить понимание того, как следует произносить русский звук [ы].

При разработке пособия учитывались разнообразные факторы, например, отсутствие в китайском языке оппозиции согласных по твердости-мягкости. Как известно, в китайском языке 21 согласный звук, из них 12 различаются только по наличию или отсутствию придыхания, поэтому китайские учащиеся отчетливо слышат разницу между китайскими придыхательными [p], [t], [k] и русскими непридыхательными

звуками, однако для них нет существенного различия между взрывными по звонкости/глухости: для китайских студентов одинаково звучат русские звуки [п] - [б], [т] - [д], [к] - [г]. Они слышат эти гласные как китайские [b], [d], [g]: слова *год* и *кот*, *том* и *дом*, *баба* и *papa* звучат для китайцев практически одинаково. Кроме того, следует иметь в виду, что русский согласный [б] значительно отличается от китайского [b]. Если при произнесении китайского согласного [b] сначала образуется преграда, и только затем, в момент взрыва, голосовые связки начинают вибрировать (притом довольно слабо), то, когда произносятся русский звук [б], голосовые связки начинают колебаться одновременно с образованием преграды. Русский согласный [п] по месту образования сходен с китайским звуком [p], но отличается от него полным отсутствием придыхания.

Особое внимание было уделено интонации. **В китайской языковой системе интонация играет важную роль, так как** китайский язык **тональный**: слова и их смысл зависят от интонации. **В китайском языке существует два основных типа интонации** в предложениях: понижающаяся интонация (ослабление силы голоса в конце предложения) и повышающаяся интонация (голос к концу предложения не понижается). **Вопросительные предложения** в основном произносятся с повышающейся интонацией, а повествовательные – с понижающейся.

Согласно системе тонов современного китайского языка, по определению Задоевко Т.П. [см. Задоевко, 2011], каждый из полных тонов китайского языка характеризуется совокупностью определенных признаков: 1) направлением движения основного тона (формой тона), 2) распределением интенсивности (силы звука) внутри тона, 3) частотным диапазоном (высотным интервалом между начальной и конечной точками тона), 4) высотой тона, 5) временем звучания (долготой тона). Все эти моменты нужно учитывать при работе над постановкой русской интонации. Приходится констатировать, что на сегодняшний момент нет достаточно подробных сопоставительных работ русской и китайской интонации, которые облегчили бы преподавателю работу.

Таким образом, преподаватель РКИ должен помнить о необходимости планомерной и постоянной работы над выработкой слухо-произносительных навыков учащихся. При условии работы в мононациональной аудитории для получения успешных результатов, помимо знания характера и способов артикуляции русских звуков, необходимо также хорошо знать фонологическую систему русского языка и родного языка учащихся, систему позиционных изменений фонем в русском языке в отличие от родного языка учащихся, интонационную систему русского языка и родного языка, характер возможной языковой интерференции и национальные типы акцента. Шутливое название нашей статьи - «Да не важно, что ты сказал, / /Ведь не важно что, а как», -

подводит к достаточно серьезной проблеме: к проблеме правильного осуществления коммуникации. Важна не только информация, которой владеют коммуниканты, но и умение ее подать, которое включает в себя правильное произношение звуков, просодию речи.

Список литературы

1. *Абрамова И.Е.* Оценка степени иностранного акцента носителями языка и билингвами. Интернет-ресурс (<https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-stepeni-inostrannogo-aktsenta-nositelyami-yazyka-i-bilingvami>)
2. *Бархударова Е.Л.* К проблеме создания корректировочных курсов [Текст]. // Вестник Тюменского университета, 2013, №1. с. 277-287
3. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С.И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 5–61.
4. *Борисов Ю.* Не важно, что ты говоришь, если ты делаешь это плохо. Интернет-ресурс (<http://ivona.bigmir.net/lifestyle/career/361113-Master-slova-Jurij-Borisov--Ne-vazhno--chto-ty-govorish---esli-ty-delaesh--eto-ploho>).
5. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим [Текст]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.
6. *Задоенко Т.П.* Начальный курс китайского языка [Текст]. Издательство: Восточная книга (Восток-Запад, Муравей), 2011. 304 с.
7. *Литвинова Г.М.* Об опыте создания национально-ориентированного учебника по русской фонетике для испаноговорящих учащихся / Материалы международной научной конференции «Перевод как средство обогащения культуры», М., 2015, с.137-144
8. *Литвинова Г.М.* «Барьер преодолели звуковой, а как преодолеть языковой?..» или «Как избавиться от китайского акцента в русской речи?» (из опыта работы в мононациональной группе) / Материалы VII Международной научной конференции «Русский язык и культура в зеркале перевода Мирное кино: вчера, сегодня, завтра...», М., 2017, с. 270-277.
9. *Никифорова А.И.* Восприятие иностранного акцента носителем русского языка (открытые сознательные оценки), Интернет-ресурс (http://sfk.spbu.ru/sites/default/files/gl_nikiforova.pdf)
10. *Реформатский, А.А.* О сопоставительном методе / А.А. Реформатский // Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40-52.
11. *Trudgill P.* Sociolinguistics : an Introduction to language and society. 4-th ed. / P. Trudgill. – London: Penguin Books, 2000. – 222 p.

Людмила Борисовна Хван
Профессор кафедры русского языка и литературы,
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Узбекистан)
xvan45@mail.ru

УДК 81

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО, ЛИНВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО, КОГНИТИВНОГО ПОДХОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЯХ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА

***Аннотация.** В статье рассматривается сущность этнолингвистического, линвокультурологического, когнитивного подходов, определяются пути их реализации в процессе изучения русского языка в вузах, на конкретных примерах обосновывается их значимость в использовании современных педагогических технологии, инновационных методик в контексте достижений современной лингвистики и методики обучения иностранным языкам*

***Ключевые слова:** развивающий подход, коммуникативный, достижения, когнитивный, этнолингвистический, линвокультурологический, технологии, реализация.*

Введение. Система образования Узбекистана претерпевает радикальные перемены в связи со сменой парадигмы обучения и воспитания, обусловившей необходимость всемерной реализации современных подходов, использование инновационных педагогических технологии, методик. Одной из определяющей ценностной ориентацией в развитии вузов является изучение иностранных языков. Среди иностранных языков, изучаемых в Узбекистане, весьма востребованным остается русский язык, который в новых условиях, несмотря на преимущественное положение английского языка, не утратил свою социальную функцию - функцию языка межнационального общения, сохраняет лидирующую позицию как феномен стабильности, межнационального согласия.

Однако, несмотря на позитивные тенденции в изучении русского языка, сегодня невозможен возврат к полномасштабному изучению русского языка, возврат его в колыбель родителей. В этой связи весьма важно не сетовать об ущемлении русского языка, ибо, в отличие от некоторых стран, русский язык в Узбекистане сохранил статус учебной дисциплины для обязательного изучения на всех ступенях образования, а

необходимо находить оптимальные пути совершенствования качества знаний русского языка.

Один из путей связан с переоценкой роли, цели и задач изучения русского языка в контексте современных требований, вызовов современности.

В определении цели и задач изучения русского языка следует исходить из аксиологической ценности языка, определяемой его функцией, тем, что язык – основа жизни, средство общения, сближения, консолидации народов и стран.

Ценностная сущность русского языка определяет цель и задачи его изучения, реализация которых обуславливает необходимость пересмотра традиционной структуры занятий по русскому языку, в частности, введения в качестве обязательной учебной ситуации – ситуацию не только по углублению знаний обучаемых по изучаемой грамматической теме, но и формированию у обучаемых знаний культуры, истории России, постижения духовной ментальности народа. Вследствие сказанного, возрастает ценность этнолингвистического, лингвокультурологического, когнитивного подходов в обучении иностранным языкам, включая русский язык.

Материалы и методы. Значимость их определяется тем, что изучение языка в контексте культуры, этнической ментальности способствует творческому усвоению лингвистических знаний, предусмотренных Госстандартом образования Узбекистана, типовыми учебными программами, активизации речемыслительной деятельности студентов, расширению образовательного кросс культурного, диалогового пространства, успешной реализации воспитательной функции, столь важных с точки зрения будущей специальности, а также сферы общественной жизни, где знание русского языка, во многом, определяет конкурентоспособное преимущество специалистов. Непреходящую значимость обретает лингвокультурологический подход.

Объект лингвокультурологии ученые Масловой В.А., Воробьева, Бенвенист Э., Воркачева С.Г., Ольшанского И.Г., Телии В.Н. и др. связывают с изучением взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка, созданной на основе «триады» -язык, культура, человеческая личность» [Бенвенист, 1974, с. 2].

Наряду с лингвокультурологическим подходом ценным представляется этнолингвистический подход, обусловленный, согласно взглядам В. Гумбольдта, связью языка и этнических фактов: «Среди всех проявлений, посредством которых познается дух и характер народа, только язык и способен выразить самые своеобразные черты народного духа и характера, -писал он» [Гумбольдт, 1984, с. 81].

Близкое Гумбольдту суждение высказывает американский этнолог Эдуард Сепир: «сеть культурных моделей любой цивилизации задекорирована в языке, который выражает эту цивилизацию» [Сепир, 1965, с.242].

В реализации лингвокультурологического, этнолингвистического подходов в обучении русскому языку непреходящую значение обретает принцип тестоцентризма, обуславливающий необходимость использования фольклорных, художественных, познавательных текстов на занятиях по русскому языку, ценность которых определяется тем, именно на основе текста, «оказывается возможным необходимым синтез, сопряжение двух основных важных направлений в изучении русского языка в школе: познание системы языка в ситуации межкультурной коммуникации.

В последние годы в преподавании русского языка стал реализовываться когнитивный подход, обусловленный развитием когнитивной лингвистики, представители которой Е.Кубрякова, В.А.Маслова, Н.Н.Болдырева и др. исходят из основополагающей роли языка в развитии человеческого мышления, познания, культуры. Термин «когнитивный» обретает значение «внутренний», «ментальный», «интериоризованный» [Кубрякова, 2004, с.9].

Интерес методистов к когнитивному подходу обусловлен базисной основой когниции, выраженной в концептах: «Концепт – пишут З.Д. Попова и И.А. Стернин – это дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающая относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющая собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества, и несущая комплексную энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношением общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, 2006, с.24].

Суть когнитивного подхода заключается в направленности процесса обучения на решение таких проблем, как: восприятие, познание и понимание человеком действительности; приобретение, обработка, структурирование, сохранение, выведение и использование знаний» [Плотинский, 2001, с.264].

Когнитивный подход в практике преподавания русского языка находит выражение в организации работы студентов над концептами на разных этапах занятия – закреплении изучаемой темы, контроля самостоятельной работы. Говоря о когнитивном подходе в преподавании русского языка, мы исходим из определения концепта, данному Ю.С. Степановым: «концепт — это как бы сгусток культуры в сознании

человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [Степанов, 2004, с.42].

Результаты. Следует отметить, что рассмотренные нами подходы, отвечают природе активного обучения, основу которой составляют принципы, такие, как развивающий, новизны, индивидуально-деятельностный, коммуникативный, обуславливающие необходимость использования современных технологий и методик, создания условий для выполнения студентами разнотипных заданий, требующих новые способы решения познавательных, воспитательных задач. Результаты психологических исследований говорят о том что «включение действий в новой более обширный контекст придает ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а его мотивации – большую насыщенность [Рубинштейн, 1989, с.41].

Вот почему весьма важно на каждом занятии по русскому языку выделять в качестве обязательной учебной ситуации- этап работы по реализации этнолингвистического, лингвокультурологического, когнитивного подходов, в процессе которого студенты не только обогащают духовную культуру, но и углубляют грамматические знания. Так, при изучении темы «Имя прилагательное» на этапе закрепления темы создать ситуацию для реализации этнолингвистического, лингвокультурологического подходов. на основе организации работы студентов над символикой цветообозначении. В начале проводится ориентировочная беседа: Раскройте смысл понятия «цветообозначение»? Знаете ли вы, что обозначает цвета «белый», «черный», «красный» и т.д. Затем студентам предлагается записать предложения и определить символику этих цветообозначении в русской, тюркской культурах: -Белый цвет-символ надежды, добра чистоты. Черный цвет-символ смерти, горя, траура? Большинство студентов правильно определяет символику белого цвета. Однако многие из них не знали, что символика цвета «черный» в тюркской культуре «кара» имеет значение «великий», «непобедимый» определяется, во многом, вероисповеданием (сам пророк Магомет носил черный плащ); Отсюда и наименования этнонимов каракалпаки, караханиды и т.д. [Мухаммедов, 2005, с.215].

Затем проводится игра: Кто быстрее даст правильные ответы: 1. Из какого произведения данный фрагмент, что определяет символика черного цвета в нем? - «черная тоска как-то сразу подкатила к сердцу Маргариты» «ночь закрывает черным платком леса и луга»; «туча залила уже полнеба, стремясь к Ершалаиму, белые кипящие облака неслись впереди напоённой чёрной влагой и огнём тучи» и т.д. [Вулис, 2010, с.479, 658]. 2. Назовите, какие из названных животных служат тотемой русского и каракалпакского народов? волк, лиса, медведь, конь. Большинство студентов без труда

определили тотему русского народа-медведя, подчеркнули, что он послужил символом Олимпиады.

Однако при определении тотемы тюркских народов испытывали трудности, называли вместо волка, который является тотемой тюрков-лошадь, овцу.

Обсуждение. В процессе работы над цветообозначениями закрепляется грамматическая тема. Студентам предлагается –определить разряды прилагательных-черный платок, черная влага, черная тоска; подобрать прилагательные к словам- волк, медведь, рассказать, в каких сказках встречаются эти образы, какие свойства характеров они выражают и т.д. В заключение студентам предлагается задания: 1. прочитать познавательный текст, связанный с национальной духовностью русского народа, выделить в нем прилагательные: «Конь, как в греческой, египетской и римской, так и в русской мифологии, есть знак устремления. Но только один русский мужик догадался посадить его к себе на крышу, уподобляя свою хату под ним -колеснице. Такое отношение к вечности, как к родительскому очагу, проглядывает и в символике нашего петуха на ставнях» (С. Есенин «Ключи для Марии») 2. Сгруппировать прилагательные по разрядам: греческая мифология; русский мужик; родительский очаг; бабушкины блины; теплый день, тихий голос; шестилетний мальчик, счетная машина; 3. Преобразовать прилагательные в сравнительную и превосходную степени-близкий, умный, скромный. В процессе реализации лингвокультурологического, энолингвистического, когнитивного подходов важно, чтоб учебный материал, познавательные, художественные тексты ,используемые при их реализации расширяли представления студентов о национальной, русской и культурах иных народов и наций, углубляли не только знания студентов по грамматическим темам, но и обогащали их профессиональные представления Так, при изучении темы «Местоимение» на этапе контроля знаний студентов по этой теме предлагается система разнотипных заданий: а) Прочитать фрагменты из произведения:-1 В.Ф. Одоевского «Последний квартет Бетховена»: «Ты думаешь, что все эти господа, которые разыгрывают мою музыку, понимают меня? - ничего не бывало! Ни один из здешних господ капельмейстеров не умеет даже управлять ею; им только бы оркестр играл в меру, а до музыки им какое дело!»; б) Рубаи А. Навои- «Все отдать себя лишая –это щедрость выше мер, сделать то же, только молча -это мужества пример». 2. Выписать из текстов местоимения, сгруппировать их по разрядам. 3. Определить разряды местоимения -себя; они; таков, столько; что-нибудь, какой-нибудь, чей-нибудь; сам, самый, весь. 4. Прослушать фрагмент «Лунной сонаты» Бетховена, заполнить таблицу ЗХУ. На заключительном этапе углубляются грамматические и профессиональные знания студентов на основе познавательных цитат

ученых, используемых в качестве материала в реализации двухчастного дневника. Студентам предлагается -переписать цитаты, раскрыть их смысл, выразить личностное отношение к суждениям ученых: 1. Справедливо считать творцом научной идеи того, кто не только признал философскую, но и реальную стороны идеи, который сумел осветить вопросы так, что каждый может убедиться в его справедливости, а тем самым сделал идею всеобщим достоянием...» (Д.Менделеев). 2. Энергия лежит в основе всего. Если Вы настроитесь на энергетическую частоту той реальности, которую хотите создать для себя, то Вы получите именно то, на что настроена частота. Это не философия. Это - физика.» (Альберт Эйнштейн).

После этого следует закрепление грамматической темы. В начале, студенты, пользуясь интеллектуальной картой, опорными словами и выражениями. формулируют определение понятия «Местоимение», затем закрепляют знания о склонении местоимений и их употреблений.

Заключение. Таким образом, реализация этнолингвистического, лингвокультурологического, когнитивного подходов в процессе изучения русского языка, обусловлена сменой парадигмы обучения и воспитания в системе образования Узбекистана, определяющей необходимость совершенствования не только качества знаний грамматики, но и всемерного обогащения духовной культуры, профессиональных представлений студентов.

Список литературы

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.,1974. С. 1.
2. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию, М.: Прогресс,1984. С. 81.
3. Сепир Э. Язык / Звягинцев В.А. История языкознания очерках и извлечениях. Часть 2. М., 1965. С. 232-254 .
4. Кубрякова Е.С. Части речи в когнитивной точки зрения. М., 2004. С. 9.
5. Попова З.Д. Сернин И.А. Семантика когнитивный анализ языка. Воронеж: Научное издание, 2006. С. 24.
6. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов / Ю.М. Плотинский. — М.: Просвещение, 2001. — 264 с
7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. - М.: Академический проект, 2004. С. 42.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, М.,1989. С. 41.
9. Мухаммедов А., Усманов К. История Узбекистана (IV- начало XVI вв.): Учебник для 7 класса. -Т.: «O'zbekiston milliy ensikloprdiyasi», 2005.
10. Вулис А. Михаил Булгаков. Записки покойника. Сатирическая проза. - Ташкент: Изд-во им. Гафура Гуляма, 1990.

PREVOD, JEZIK I KULTURA
ПЕРЕВОД, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
TRANSLATION, LANGUAGE, CULTURE

Pedro J. Chamizo-Domínguez

University of Malaga (Spain)

pjchamizo@uma.es

Igor E. Klyukanov

Eastern Washington University (USA)

igorklyukanov@yahoo.com

UDC 821

**ON DIFFERENT TRANSLATIONS OF ARISTOTLE'S DEFINITION
OF RHETORIC: IMPLICATURES AND IMPLICATIONS**

***Abstract.** The paper presents the results of a close reading of different translations of Aristotle's definition of rhetoric, considered to be the most famous and the most influential ever formulated. We do aim at passing any axiological judgement on the degree of adequacy between the original Greek text and a given translation; to that end, methodological limits are established. While practically every word of the twelve-word definition of rhetoric by Aristotle is open to interpretation, we focus on the following four components: the verb ἔστω; the noun δύναμις; the verb θεωρήσαι; and the syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν. By drawing on translation theory, linguistics, philosophy, logic, and communication theory, we provide a conceptual view of these translations in terms of their implicatures and implications for understanding from the point of view of the reader.*

***Key words.** Aristotle, Rhetoric, definition, translation, implicature, implications.*

1. Introduction

Aristotle's (second)¹ definition of rhetoric, “ἔστω δὴ ἡ ῥητορικὴ δύναμις περὶ ἕκαστον τοῦ θεωρῆσαι τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν” (A 2 § I, 1355b 25-26), has been described as “the most famous definition of rhetoric ever formulated, and the most influential” (Herrick, 2008, p. 75). And the passage in which such definition appears has been nominated “as among the most fundamental in its significance for the way in which we read the *Rhetoric*” (Hauser, 1982, p. 13).

However, very few people are able to understand the twelve-word sentence in which this definition consists in the original language in which this sentence was written, since very few people are able to read classical Greek nowadays. Consequently, our usual access to what Aristotle meant when he provided his definition of rhetoric is achieved by the way of reading one translation (or several translations, in its case), either into our mother language or into any other language which is familiar to us. Fortunately, we currently have many translations of Aristotle's *Rhetoric* available, as well as several isolated translations of the definition in question; all of them, in principle, trustworthy, since they have been carried out by solvent (classical) scholars. Since any translation is the consequence of a previous interpretation of the source language (SL, hereinafter) text, when someone read a unique translation of a given text, his/her knowledge will be necessarily unidirectional. If, by contrast, someone reads several translations of the SL text, s/he runs the risk of getting confused about the real meaning of the text in question, since necessarily a given translation has to diverge from any other. And this divergences among the various (possible) translations of a given text may consist either in slight nuances or in deep differences that seriously might affect to the cognitive meaning of the text under translation.

In spite of the fact that this (second) definition of ‘rhetoric’ “is nonmetaphorical and offers some explanation of what rhetoric means to Aristotle” (Newman, 2002, p. 5), it has been the object of many translations and, as might be expected, such translations differ among them to the extent that a given version allows consequences and/or implicatures which differ from the consequences and/implicatures allowed by any other version.

Although scholars have argued among them about the best interpretation – and, consequently, the most suitable translation of Aristotle's definition of rhetoric (ADOR, hereinafter) – we do not pretend establishing any axiological order among the different versions as other scholars intended to do (Meyer,

¹ Since our aim is not analysing Aristotle's doctrine of rhetoric, but rather their translations, we disregard his first definition of ‘rhetoric’, “ἡ ῥητορικὴ ἐστὶν ἀντίστροφος τῇ διαλεκτικῇ” (A 2 § I, 1354a 1). This definition, which appears at the very beginning of his *Rhetoric*, is considered a metaphorical definition (Newman, 2001), and has been object of many different interpretations and versions as well.

2008). We will focus on analysing their consequences from the viewpoint of a standard reader. We pretend to adopt the view of a standard reader because of 1) from a conceptual view, different translators provide serious divergent versions of ADOR;¹ 2) sometimes, the secondary literature on the topic misquotes² and/or partially quotes,³ quotes without mentioning the paternity of the translation cited,⁴ or even erroneously attributes such paternity;⁵ 3) sometimes, translators have argued among them about the orthodoxy of their colleagues' translations;⁶ and 4) even sometimes two different translations can be found, and both made by the same translator⁷.

¹ For instance, P. Ricoeur quotes twice (1975, p. 16 and 44) ADOR in his influential book *La métaphore vive* according to a French version: “admettons donc que la rhétorique est la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader” [literally, “Let us admit, then, that rhetoric is the faculty of speculatively discovering what, in each case, may be appropriate to convince”] (Dufour 1960: 76). However, the English version of Ricoeur's book (Ricoeur, 2004, pp. 33 and 383) does not translate from the French text, but resorts to an English translation: “Rhetoric may be defined as the faculty of observing in any given case the available means of persuasion” (Rhys Roberts, 1924, p. 26). And it is quite obvious that both versions differ in, at least, two relevant features. Indeed, neither the collocation “speculatively discovering” is synonymous with “observing”, nor the adjective “appropriate” is synonymous with “available”. Consequently, Aristotle would be saying different things depending on whether one reads the original French version of Ricoeur's book or its translation into English.

² For instance, Lawson-Tancred's translation (2004) is misquoted as “the technique of discovering the persuasive aspects of any given subject-matter” (Ó Catháin, 2011, p. 655). In actuality, Lawson-Tancred wrote these words (2004: 65), but as an explanation or gloss of the definition itself in his introduction to the factual translation (2004, p. 74). Analogously, Lawson-Tancred's translation itself is also misquoted as “the ability to discover what is appropriate in each case in order to persuade” (Barroso, 2020, p. 37).

³ Gross (2000: 32) partially quotes Kennedy's translation (2007), as “in each [particular] case (*peri hekaston*)... the available means of persuasion”, without making explicit its authorship. This is particularly striking, since Gross also includes among his references Freese's, Rhys Roberts's, and Lawson-Tancred's translations, although none of them is reproduced.

⁴ For instance, Freese's translation (1926, p. 15) is cited, and even placed in inverted commas, without mentioning him (Aune, 2003, p. 59. S.v. Aristotle's *Rhetorica*).

⁵ For instance, Doxtader (2013, p. 231) erroneously attributes to Thomas Hobbes a translation whose actual author is Th. Buckley (1850, p. 11). Similarly, L. Berger (2010, p. 13) attributes to L. Cooper (1932, p. 7) a translation whose actual author is Rhys Roberts, who, by the way, is neither cited nor alluded to in Berger's paper.

⁶ This is the case of Ramírez Trejo (1998), who reviews and argues Dorati's translation (1996). Ramírez Trejo just disagrees with Dorati's translation of ADOR, since he considers that such translation is “hypothetical”, while his own translation is “more categorical” (Ramírez Trejo, 1998, p. 211).

⁷ A. Kennedy provides two different translations of ADOR: 1) “Rhetoric is defined as the faculty of discovering, on every subject, the available means of persuasion” (Kennedy, 1989, p. 191); and 2) “Let rhetoric be [defined as] an ability, in each [particular] case, to see the available means of persuasion” (Kennedy, 2007, p. 37). Similarly, although less divergent, F. Piazza provides two versions that are slightly different, at least from a syntactic point of view: 1) “scorpire, per ogni argomento, ciò che può risultare persuasivo” (Piazza, 2008, p. 34); and 2)

In order to avoid misunderstandings, we will establish the methodological limits of this paper:

1. We will avoid any axiological position regarding the greater or lesser degree of adequacy between a given translation and the original Greek text.
2. Our scope will focus on the cognitive consequences of adopting a given translation from the point of view of a standard speaker who cannot or want not read the original Greek text.
3. We will avoid explanations and comments that the translators usually add in introductions and/or footnotes to their translations in order to justify their own positions or arguing against any other translator's position.
4. We assume that all translators have carefully considered the cognitive consequences of their translation options in the target languages, as well as all of them are experts in both Aristotle's thought and classical Greek. In other words, that their respective translations are not the result of any mistake or rush, but of a thorough analysis.

2. The key words

What Aristotle actually meant when wrote his definition of rhetoric has been diversely interpreted to the extent that one could say that each translation of the ADOR entails a particular interpretation. In fact, translators diverge in interpreting – and consequently, translating – almost every word of this twelve-word sentence, but there are four items where this divergence results in irreconcilable theses on the meaning of the ADOR, namely, 1) the verb ἔστω; 2) the noun δύναμις; 3) the verb θεωρῆσαι; and 4) the syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν.

2.1. The verb ἔστω.

The Greek verb ἔστω is an aorist of εἶμί (to be), which has been interpreted either as a subjunctive, in which case the ADOR would be “a *possible* definition and not a certainly factual definition” (Holmberg, 1977, p. 239. Original italics) or as an imperative, in which case “the verb employed by Aristotle in defining rhetoric in no way ambiguates his definition” (Gaines, 1986, p. 195)¹. The disagreement explicitly expressed in Gaines's criticism of Holmberg's interpretation may be implicitly found when analysing the different translations

“scoprire ciò che può risultare persuasivo in ogni argomento” (Piazza, 2015, p. 238). She even adopts Kennedy's translation in other place (Piazza, 2017, p. 5).

¹ Further and ampler information on whether the verb ἔστω must be translated as an infinitive or as an imperative can be found in Lundberg (2013).

of the ADOR. As a result of that, the 36 translations consulted can be classified under three different paradigmatic models, namely, 1) hypothetical, 2) apodictic or categorical, and 3) hesitating.

The hypothetical model, which is certainly the most frequently used, opts for translating $\acute{\epsilon}\sigma\tau\omega$ as an imperative, either of the verb ‘to be’ (English, ‘let... be’; Italian, ‘sia’ and Spanish ‘sea’)¹ or of other verbs that explicitly point out to the fact that we are dealing with an hypothetical proposal of definition (French, ‘possons’, ‘définissons’, ‘admettons’; Italian, ‘definiamo’, ‘si definisca’; and Spanish, ‘entendamos’). In both cases, some translators add the participle ‘defined’ of their own invention, what makes explicit the reader is dealing with a definition or omit it and let the reader s/he is dealing with a definition. In any case, the use of the imperative entails that the reader must not understand Aristotle is not proposing a definite proposal about what rhetoric is, but a mere (reasonable) proposal that may be used as a premise, in the way that mathematicians, logicians and geometers establish their premises, i.e. as a starting point that allows further inferences in syllogisms and demonstrations, but that does not implies any commitment with what factually happens. In other words, by means of resorting to the imperative, translators are suggesting that the ADOR should be considered not a final, conclusive position on the topic, but rather a working hypothesis capable of being furtherly changed. If so, the ADOR would not imply any ontological commitment, but a convenient working hypothesis or attenuated commitment, since other possible definitions are not pragmatically excluded. This model can be characterised by the following issues:

1. It has a weak ontological commitment, i.e. Aristotle would not stating what reality is, but merely suggesting a convenient starting point in order to delimit his playing field.
2. It suggests (or does not forbids, at least) the possibility of other alternative definitions.
3. No truth values can be applied.

The apodictic or categorical model, which consists in translating $\acute{\epsilon}\sigma\tau\omega$ as the third person singular of the present of the verb ‘to be’, is less frequently used than the hypothetical model, although this model can be found in three of the languages studied, namely, English, French and Italian. Anyway, using the indicative instead of the subjunctive has two relevant consequences. The first consequence consists in allowing

1. It has a strong ontological commitment, i.e. Aristotle would stating what

¹ This formula also has some impersonal flavour. This impersonal flavour is suggested as well by the use of the plural.

rhetoric factually is.

2. It suggests that no alternative definition would be possible.
3. It is capable of receiving truth values.

The hesitating model is the less used than the other, to the extent that this model does not appear in any French or Spanish translation. It basically consists in using the English syntagm “rhetoric may be defined” or the Italian one “la retorica può essere definita”. In both cases, translators’ resort to an auxiliary verb that entails a mere possibility among other alternative options; that is to say, according to this interpretation no ontological commitment could logically be inferred from ADOR. Thereby, the hesitating model would have the following features:

1. It has an absolute lack of ontological commitment.
2. It suggests that ADOR is only one among several possible definitions.
3. No truth values can be applied.

2.2. The noun *δύναμις* (nominative).

Rhetoric is commonly known as a practical art of persuasive discourse. It is sometimes thought that this is how Aristotle defined rhetoric in his seminal work. For instance, in (Coppens, 1897, p. 11), we read: “Aristotle defines rhetoric: The art of inventing whatever is persuasive in discourse”. However, as Heidegger reminds us in his 1924 Lectures on the *Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie* (2002, pp. 299-301), Aristotle in his famous definition introduces rhetoric not as a *τέχνη*, but as a *δύναμις*. Now *δύναμις* is a term that can be translated in a number of ways.

We find *δύναμις* not only in *Rhetoric* but also *Metaphysics*, where Aristotle uses it in the sense of power as a fundamental principle of motion and discusses it *vis-à-vis* other terms, such as *ἐνέργεια*, and *ἐντελέχεια*. In this sense, *δύναμις* appears as a kind of source, an *ἀρχή* (cf. Greenstine, 2020). Although several words are used in translating Aristotle’s *δύναμις*, some scholars find ‘power’ to be less deceptive than other variants (Shaikh, 2019), which is understandable given its broad meaning. Indeed, ‘power’ is found in a number of translations of ADOR, for example, those by Anonymous (1693, p. 7), Taylor (1818, p. 7), Gillies (1823, p. 159), Ross (1995, p. 285), Lawson-Tancred (2004, p. 74), and Sachs (2009, p. 137).

However, because the scope of ‘power’ is too broad, covering such meanings as strength, might, and force, *δύναμις* has alternative translations. Sometimes, a more specific dimension highlighted by such translations is that of

potentiality; hence, *δύναμις* is translated as ‘potency’ or ‘potentiality’. These variants are mostly found in *Metaphysics*, though; in translating *Rhetoric*, they are found more rarely, cf. this French translation: “Posons que la rhétorique est la capacité de discerner dans chaque cas ce qui est potentiellement persuasif” (Chiron, 2007, p. 124), as well as this Italian one: “Retorica è la facoltà di vedere in ogni caso ciò che è potenzialmente persuasivo” (Natali, 2014, p. 313). Sometimes, ‘potential’ is given in parentheses as a clarification for the main term chosen, cf. “...it is this foundation which Aristotle has in mind in his famous definition of the rhetorical art: ‘Rhetoric then may be defined as the faculty [*potential*] of discovering [beholding] the possible means of persuasion...” (White, 1980, p. 143). This way of translating *δύναμις* represents a kind of what we called TSD - ‘Translation Safeguarding Device’ (Klyukanov & Chamizo-Domínguez, 2001). Emphasizing the potentiality of rhetoric is appealing because it implies its nature irreducible to any specific situation; in this sense, Christian Lundberg suggests the terms “rhetoricity” that “captures the excessive qualities of discourse that exceed the specific applications of critical artifice” (2013, p. 250).

It is known that for a speaker in ancient Greece, demonstrating one’s rhetorical *δύναμις* was essential because it was an important criterion in judging speakers for the way they delivered their speeches and presented facts. Not surprisingly, *δύναμις* is also translated as ‘ability’. For instance, while noting that *δύναμις* can also mean ‘potentiality’ (2007, p. 37), George Kennedy chose ‘ability’ in his translation of ADOR: “Let rhetoric be [defined as] an ability, in each [particular] case, to see the available means of persuasion.” This translation is found to show that Aristotle meant by rhetoric a power of observation and analysis rather than producing an effect (Haskins, 2013).

One more translation is ‘faculty’, found in Anonymous (1693, p. 7), Crimmin (1811, p. 25), Buckley (1850, p. 11), Hobbes (1840, p. 424), Welldon (1886, p. 10), Jebb (1909, p. 14), Rhys Roberts (1924, p. 26), Freese (1926, p. 15), Cooper (1932, p. 7), and Grimaldi (1980, p. 35). Although they sometimes speak of ‘an instinctive faculty’ (Topa, 2019), in ADOR the term seems to emphasize the meaning going back to the etymology of the word, which is derived from *facere* ‘to do’ (from PIE root *dhe – ‘to set, put’). While this applies to rhetoric treated by Aristotle both as an art and as a faculty (cf. Flynn, 1956), the former, if looked at theoretically and in itself, can be seen as laying down rules for practice, whereas the latter “assumes the form of a *δύναμις* or individual faculty, which is exercised ‘in the consideration of the means of persuasion possible in any subject whatever’” (Cope, 1867, p. 15). Thus, when it is argued that “Aristotle distances the art from practical oratory and reduces it to a faculty in the service of substantive intellectual disciplines” (Haskins, 2013, p.

237), this should not be read in a negative sense; rather, it should be interpreted more in terms of the phenomenological reduction *to* an experience.

In a similar vein, ‘capacity’, another translation of ADOR, does not only suggest natural potential to do something, but also the power to hold an issue by being open to its either side, thus suggesting an action of free-will. This variant can be seen as rendering well the idea of rhetoric being evaluatively neutral, “a neutral human capacity” (Haskins, 2013, p. 234; cf. Elias, 2012). In this respect, it fits well into the concept of “the middle voice that it is a useful metaphor for rhetorical δύναμις” (Young, 2020; cf. Vivian, 2012) - a difficulty for languages lacking this grammatical construction, such as English.

To conclude this section, two important points need to be made.

First, coming back to the beginning of the section, it should be stated that defining rhetoric as a δύναμις, does not mean it is not a τέχνη: in other words, these two terms are not mutually exclusive. Aristotle makes this clear: “It is thus evident that Rhetoric does not deal with any one definite class of subjects, but, like Dialectic, [is of general application]; also, that it is useful; and further, that its function is not so much to persuade, as to find out in each case the existing means of persuasion. The same holds good in respect to all the other arts” (Rhetoric, 1355b). Thus, “the introduction of the term *art*, or *techne*, need not further complicate the discussion of *dunamis*” (Metzger, 1995, p. 34).

And second, Aristotle makes the concept of δύναμις all-encompassing; as stated by Stephen Makin, “the noun *dunamis* is... overworked, referring both to a capacity and to a potentiality” (2006, p. xxxv). Of course, this noun is also translated as ‘power’, ‘faculty’, ‘ability’, and ‘capacity’. Although there is little consistency across all [Aristotle’s] texts in the extension of the δύναμις concept” (Shaikh, 2019), ‘faculty’ and ‘capacity’ seem to best express the idea of rhetoric as a source providing possible means for one to observe, or to consider, or to perceive: these different variants are discussed in a separate section.

2.3. The verb θεωρήσαι (aorist of θεωρέω).

The Greek verb θεωρέω – as well as the noun θεωρία – derives from the masculine noun θεωρός, whose original meaning denoted someone who is “spectator, envoy to a festival or to an oracle” (Beekes, 2010, p. 545. S.v. θεωρός). In addition to its etymological meanings of “to be sent to consult an oracle” and “to go as a spectator”, the verb θεωρέω has the salient meanings of ‘to look at’ and ‘to behold’, by means of a metonymy, and the metaphorical meanings of ‘to contemplate’, ‘to consider’, ‘to observe’, ‘to perceive’, ‘to

speculate’, and ‘to theorize’, referred to the mental domain (Liddell and Scott, 1996, p. 796). All these verbs can be considered as hyponyms of the verb ‘to see’, – or more specifically of the verbs ‘to look at’ or ‘to view’ – that would be hypernyms or superordinate terms, which, in turn, follow the basic metaphor “understanding is seeing” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 48). According to this metaphor, humans may – and, in fact, usually do – speak of the mental domain of knowledge in terms of the bodily domain of vision. Therefore, Aristotle would be suggesting that rhetoric consists in a kind of mental activity whose essence involves the understanding or knowledge of certain means in order publicly speak.

Translators of ADOR had three main options in order to render the verb *θεωρέω*, namely, 1) using its borrowing in modern languages; 2) resorting to use verbs whose meaning literally belongs to mental domain in the time they are translating; and 3) resorting to use verbs whose literal meaning belongs to the domain of vision and metaphorically to the mental domain.

The first case only occurs in one instance, where the Spanish verb *teorizar* [to theorize] is used (Racionero, 1999). This option might be considered, *prima facie*, the most suitable in order to avoid misinterpretations of the meaning of the original Greek term. But, quite the contrary, this option involves an interpretation of ADOR, since the salient meaning of the Spanish verb *teorizar* is “elaborar una teoría sobre algo” (DLE, 2020) – which basically coincides with the meaning of its English counterpart ‘theorize’, “to produce or use theories” (Collins, 2020). Accordingly, rhetoric could consist in producing or elaborating a theory, not in “seeing” anything.

Three instances represent the second case in our corpus, namely, the English verb ‘to understand’ (Hobbes, 1840), the Spanish verb *conocer* [to know] (Granero, 2007, p. 44), and the English syntagm ‘to get a theoretical grasp’ (Reeve, 2018, p. 5). In using such words, all the three cases make it clear that Aristotle is literally referring to the mental domain. But, by that very fact, they also occult the metaphorical meaning of the original Greek verb, since the salient meaning of the English verb, as well as the Spanish one, nowadays belong to the mental domain.

Finally, the great majority of occurrences in our corpus resort to translate *θεωρέω* into ‘to see’ or any of its hyponyms. So, the verb ‘to see’ appears in 5 cases (Ross, 1995, p. 285; Kennedy, 2007, p. 37; Sachs, 2009, p. 173; and Natali, 2014, p. 313), if the French idiom *avoir un œil théorique* [literally, ‘to have a theoretical eye’] (Lauxerois, 2007, p. 44) – which in any case belongs to the domain of vision – is also included. As for the hyponyms of ‘to see’, ‘to

discover', or any its counterparts in the other languages under consideration¹, appears 9 times (Welldon, 1886, p. 10; Freese, 1926, p. 15; Cooper, 1932, p. 7; Barthélemy Saint-Hilaire, 1870, pp. 13-14; Plebe, 1992, p. 803; Dorati, 1996, pp. 10-11; Piazza, 2008, p. 34; Gastaldi, 2014, p. 49; and Dufour, 1960, p. 76); 'to consider' appears 7 times (Anonymous, 1693, p. 7; Crimmin, 1811, p. 25; Buckley, 1850, p. 11; Cassandre, 1691, p. 11; Ruelle, 1883, p. 82; Tovar, 1971, p. 10; and Bernabé, 1998, p. 52); four verbs appears 2 times, namely, 'to perceive' (Taylor, 1818, p. 7; and Grimaldi, 1980, p. 35), 'to observe' (Rhys Roberts, 1924, p. 26; and Lawson-Tancred, 2004, p. 74), 'to discern' (Jebb, 1909, p. 14; and Chiron, 2007, p. 124) and 'to contemplate' (Cannavò, 2014, p. 13; and Ramírez Trejo, 2002, p. 5); and eventually three verbs appear only 1 time, 'to investigate' (Gillies, 1823, p. 159), *individuare* [identify] (Jori, 2003, p. 460) and *scorgere* [become aware of/realise] (Zanatta, 2004, p. 147).

A mere count of the verbs pertaining to the domain of vision shows that we have one verb that works as a superordinate term and nine verbs that work as its hyponyms.

This means, on the one hand, that the meaning of the hyponym is included under the meaning of the superordinate term and that, consequently, the first may replace the second, *salva veritate*, i.e. keeping the same truth values. E.g. the truth values of "Rhetoric is the faculty of perceiving" or of "Rhetoric is the faculty of observing" are the same if this sentence is replaced by "Rhetoric is the faculty of seeing", but not vice versa, since seeing does not necessarily entail perceiving or observing. On the other hand, and perhaps more relevant in order to understand the ADOR, it happens that the nine hyponyms of *seeing* are not always synonymous with each other, since they do not share their respective senses; as well as, in addition, all of them are polysemous.

The fact that these nine verbs are polysemous allows several interpretations of each translation of the ADOR². Indeed.

1. When the translator used 'to discover', the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of "realizing" or "finding after study or search" certain means of persuasion (Collins, 2020).
2. When the translator used 'to consider', the reader is allowed to interpret

¹ Not to complicate our analysis more than necessary, we assume that these verbs are perfect synonymous in the four languages under consideration, i.e. they completely share their senses.

² Methodologically, we will only take under consideration the most probable two salient meanings of each verb in the context of the ADOR, if more than two meanings are recorded.

that rhetoric is the faculty either of “thinking carefully about or ponder on (a problem, decision, etc.)”¹ or “bearing in mind as possible or acceptable” certain means of persuasion (Collins, 2020).

3. When the translator used ‘to perceive’, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “becoming aware of” or “coming to comprehend” certain means of persuasion (Collins, 2020).
4. When the translator used ‘to observe’, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “watching (something) carefully; paying attention to (something)” or “abiding by, keeping, or following” certain means of persuasion (Collins 2020).
5. When the translator used ‘to discern’, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “recognizing or perceiving clearly” or “recognizing or perceiving (differences)” certain means of persuasion (Collins, 2020).
6. When the translator used ‘to contemplate’, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “thinking about intently and at length; considering calmly” or “having in mind as a possibility” certain means of persuasion (Collins, 2020).
7. When the translator used ‘to investigate’, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “searching into so as to learn the facts” or “inquiring into systematically” certain means of persuasion (Collins, 2020).
8. When the translator used *individuare*, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “determinare, indicare, o riconoscere con precisione” [to determine, indicate or accurately recognize] or “trovare, scoprire” [to find, discover] certain means of persuasion (Treccani, 2020).
9. When the translator used *scorgere*, the reader is allowed to interpret that rhetoric is the faculty either of “riuscire a vedere, distinguere con la vista” [to be able to see, distinguish with the view] or “vedere, in senso proprio e fig.” [to see, in the proper and figurate sense] certain means of persuasion (Treccani, 2020).

Summarising, it not only happens that the original Geek verb *θεωρέω* has been diversely interpreted and consequently, diversely translated by each translator, it also happens that, in turn, each translation allows several interpretations of the TL text.

2.4. The syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν.

¹ In this case, the verb ‘to consider’ could be synonymous with the first meaning of ‘to contemplate’.

A very important part of ADOR is the syntagm *τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν*, translated from time to time in the English versions (Jebb, 1909, p. 14; Rhys Roberts, 1924, p. 26; Cooper, 1932, p. 7; and Kennedy, 2007, p. 37)¹ as ‘the available means of persuasion’. This translation may lead to a somewhat *reductionist* view of rhetoric as a box of tools available to be used by anyone who possesses *certain* technical skills; in fact, this is how rhetoric is sometimes perceived and taught in public speaking classes.

We find a step toward a more complex understanding of rhetoric in George Kennedy’s explication of the Greek original, which he expounds thus: “‘what is inherently and potentially persuasive’ in the facts, circumstances, character of the speaker, attitude of the audience, etc.” (2007, p. 37). As we can see, not only does he emphasize many factors without which ‘the available means of persuasion’ cannot be fully understood, but he also stresses their potential nature. In this sense, ‘available’ cannot be equated with just a tool-box of devices and skills; rather, it is to be understood in a more open-ended fashion.

Another step toward a more dynamic and all-encompassing view of rhetoric is taken by noting the middle voice of *τὸ ἐνδεχόμενον*. The middle voice is neither fully active nor fully passive; in this light, means of persuasion are “available to the speaker insofar as the speaker sees available means as though a spectator. The rhetorician can speak and deliberate, while speaking, about the available means of persuasion – and so can adapt to an audience (Thomas, 2008, p. 71). This way, emphasis shifts further from ‘the available means of persuasion’, as such, to the overall situation in which the speaker and the audience are brought together in a lived interaction that can never be completely predicted and thus strategically designed.

Thus, although rendering *τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν* as ‘the available means

¹ We want to emphasize that this interpretation does not appear in the French, Italian or Spanish translations of ADOR. Conversely, the adjective ‘possible’ is more frequently used, even in English versions (Buckley, 1850, p. 11; Welldon 1886, p. 10; Freese, 1926, p. 15; Tovar 1971, p. 10; Ross 1995, p. 285; Dorati 1996, pp. 11-12; and Gastaldi, 2014, p. 49). Now, ‘available’ can be considered synonymous with ‘possible’, when both adjectives mean ‘accessible’. In this case, we may gloss Aristotle’s thought and say: “According to Aristotle the rhetorician has to use possible/available/accessible means of persuasion”. However, many times the adjective ‘available’ works as a hyponym of ‘possible’, since all available things are “possible”, but, conversely, not all possible things are “available” (E.g. “It is possible to travel to the Moon, but, unfortunately, it is not available for us since our salary is pretty small”). Consequently, introducing the adjective ‘available’ in ADOR would have the implicature the rhetorician may not search for new means of persuasion, while introducing the adjective ‘possible’ would not allow such implicature.

of persuasion’ is not an entirely misleading translation, it can be considered partly misleading, as convincingly argued by Douglas Robinson. He makes a most comprehensive case for interpreting – and translating – this syntagm in a broader light. He argues against understanding means of persuasion as formal rhetorical regiments like syllogisms, which makes rhetoric appear as a quasi-scientific enterprise. A close reading of the Rhetoric reveals τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν to be something less susceptible to scientific reduction; hence, he translates πιθανόν as ‘persuasivity’, or a capacity for being-persuaded-becoming-believing operating ecologically through groups as affect and social value. By the same token, he emphasizes one more important point: the meaning τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν can only be fully understood if it includes body language. Often translated as ‘delivery’, it should be interpreted rather in terms of ‘presencing’ or being able to connect to the audience through persuasivity-as-body-language. It is not surprising that, in making his case, Robinson (2015) draws on Kenneth Burke’s theory of rhetoric as/through identification. This reading of Aristotle’s rhetoric helps us to avoid the reductionistic view of seeing it just a collection of arguments to be memorized and used; rather, it conceptualizes τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν as a situated social ecology of persuasivity and highlights its phenomenological underpinnings (for more see: Douglas, 2013; 2015; 2016). This may seem somewhat counterintuitive since rhetoric and phenomenology are usually viewed as two opposing views of communication. As noted by Robert Craig in his seminal article on the main communication theory traditions, phenomenology may challenge the rhetorical notion of strategic uses of signs as inherently inauthentic, while rhetoric may find authenticity a dangerous myth not conducive to successful communication. At the same time, however, “phenomenology shares with rhetorical theory an impulse to search for common ground among people with differing points of view” (Craig, 1999, p. 139), and it is this common ground that is emphasized by a more complex and dynamic view of rhetoric.

As can be seen, *the syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν* (is a very important part of ADOR, and how it is interpreted and translated determines how it is investigated and taught. The view explicating the meaning of ‘the available means of persuasion’, briefly described above, provides a more nuanced understanding of rhetoric that is more adequate to its nature.

3. Conclusions

In this paper, we have presented the results of a close reading of different translations of Aristotle’s definition of rhetoric by focusing on the following four components: the verb ἔστω; the noun δύναμις; the verb θεωρῆσαι; and the

syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν.

As far as the verb ἔστω, we have discussed the apodictic or categorical model, as well as the hypothetical and the hesitating models, showing how the activation of their main features affects the interpretation of the word and its place in the entire definition.

As far as the noun δύναμις, we have discussed how its main translations - 'power', 'faculty', 'ability', and 'capacity' – fit into the overall idea of rhetoric as a source providing possible means of persuasion. Also, we have emphasized that defining rhetoric as a δύναμις, does not mean it is not a τέχνη, i.e., that these two terms are not mutually exclusive.

As far as the verb θεωρῆσαι, we have discussed its translations as hyponyms of the verb 'to see' (more specifically of the verbs 'to look at' or 'to view'), which follow the basic metaphor 'understanding is seeing' and can be considered hypernyms or superordinate terms.

As far as the syntagm τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν, we have discussed its translation in the light of a situated social ecology of persuasivity rather than a collection of arguments to be memorized and used.

Thus, by drawing on translation theory, linguistics, philosophy, logic, and communication theory, we have shown how each given version allows consequences and/or implicatures that differ from the consequences and/implicatures allowed by any other version of translation.

4. Appendix: List of translations.

4.1. English translations

1. "Rhetoric is that faculty, by which we understand what will serve our turn concerning any subject to win belief in the hearer" (Hobbes, 1840, p. 424).
2. "Let Rhetoric therefore be a Power or Faculty, to consider in every Subject what is therein contained proper to persuade" (Anonymous, 1693, p. 7. Our modern spelling).
3. "Rhetoric is an art, or faculty, which, upon every subject, considers the capability of persuasion." (Crimmin, 1811, p. 25).
4. "Let rhetoric then be *the power of perceiving in everything that which is capable of producing persuasion*" (Taylor, 1818, p. 7. Original italics).
5. "Let rhetoric, then, be the power of investigating all that may be urged,

- persuasively on any given subject” (Gillies, 1823, p. 159).
6. “Let us define rhetoric to be, ‘A faculty of considering all the possible means of persuasion on every subject’” (Buckley, 1850, p. 11).
 7. “Rhetoric may be defined as a faculty of discovering all the possible means of persuasion in any subject” (Welldon, 1886, p. 10).
 8. “Let Rhetoric be defined, then, as the faculty of discerning in every case the available means of persuasion” (Jebb, 1909, p. 14).
 9. “Rhetoric may be defined as the faculty of observing in any given case the available means of persuasion” (Rhys Roberts, 1924: 26).
 10. “Rhetoric then may be defined as the faculty of discovering the possible means of persuasion in reference to any subject whatever” (Freese, 1926, p. 15).
 11. “So, let Rhetoric be defined as the faculty [power] of discovering in the particular case what are the available means of persuasion” (Cooper, 1932, p. 7).
 12. “Rhetoric defined: the faculty of perceiving the possibly suasive in any subject” (Grimaldi, 1980, p. 35).
 13. “Rhetoric is ‘the power to see the possible ways of persuading people about any given subject’” (Ross, 1995, p. 285).
 14. “Let rhetoric be the power to observe the persuasiveness of which any particular matter admits” (Lawson-Tancred 2004, p. 74).
 15. “Let rhetoric be [defined as] an ability, in each [particular] case, to see the available means of persuasion” (Kennedy, 2007: 37).
 16. “Let rhetoric, then, be a power of seeing what is capable of being persuasive on each subject” (Sachs, 2009, p. 137).
 17. “Let rhetoric, then, be a capacity to get a theoretical grasp on what is possibly persuasive in each case” (Reeve, 2018, p. 5).

4.2. French translations

1. “Posons que la Rhétorique est *un Art ou une Faculté qui considère en chaque sujet ce qui est capable de persuader*” [Let us state that Rhetoric is an Art or Faculty which considers what is capable of persuading in each subject] (Cassandre, 1691, p. 11. Original italics).
2. “Définissons donc la rhétorique, l’art qui a pour but de découvrir dans chaque question ce qu’elle renferme de convaincant, en réalité ou en apparence” [Let us define rhetoric, the art that aims to discover what holds as convincing in each matter, either in (actual) fact or apparently] (Barthélemy Saint-Hilaire, 1870, pp. 13-14).
3. “La rhétorique est la faculté de considérer, pour chaque question, ce qui peut être propre à persuader” [Rhetoric is the faculty of considering, in each question, what may be appropriate in order to persuade] (Ruelle,

1883, p. 82).

4. “Admettons donc que la rhétorique est la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader” [Let us admit, then, that rhetoric is the faculty of speculatively discovering what, in each case, may be appropriate to convince] (Dufour, 1960, p. 76).
5. “Posons que la rhétorique est la capacité de discerner dans chaque cas ce qui est potentiellement persuasif” [Let us state that rhetoric is the capacity of discerning in every case what is potentially persuasive] (Chiron, 2007, p. 124).
6. “Posons donc que la rhétorique est la capacité d’avoir un oeil théorique sur ce qui, dans chaque question, permet la persuasion” [Let us state, then, that rhetoric is the capacity of having a theoretical eye on what, in every case, allows persuasion] (Lauxerois, 2007, p. 44).

4.3. Italian translations

1. “Definiamo dunque la retorica come la facoltà di scoprire in ogni argomento ciò che è in grado di persuadere” [Let us define rhetoric as the faculty of discovering in any subject what is able to persuade] (Plebe, 1992, p. 803).
2. “La retorica può essere definita la facoltà di scoprire il possibile mezzo di persuasione riguardo a ciascun soggetto” [Rhetoric may be defined as the faculty of discovering the possible mean of persuasion with regard to any subject] (Dorati, 1996, p. 10-11).
3. “[La retorica è la] capacità d’individuare in ogni argomento ciò che è adatto a indurre persuasione” [[Rhetoric is the] capacity of identifying in every subject what is suitable in order to induce into persuasion] (Jori, 2003, p. 460).
4. “Sia, dunque, la retorica una facoltà di scorgere ciò che è capace di essere persuasivo in merito a ciascun (argomento)” [Let, therefore, rhetoric be a faculty of becoming aware of (realising) what is capable of being persuasive with regard to each (subject)] (Zanatta, 2004, p. 147).
5. “La retorica può essere definita come la capacità (*dynamis*) di scoprire (*theorein*), per ogni argomento (*perí ekaston*), ciò che può risultare persuasivo (*to endechomenon pithanón*)” [Rhetoric may be defined as the capacity of discovering, for each subject, what may prove to be persuasive] (Piazza, 2008, p. 34).
6. “La retorica può essere definita la facoltà di scoprire il possibile mezzo di persuasione riguardo a ciascun oggetto” [Rhetoric may be defined as the faculty of discovering the possible mean of persuasion with regard to any object] (Gastaldi, 2014, p. 49).

7. “Retorica è la facultà di vedere in ogni caso ciò che è potenzialmente persuasivo” [Rhetoric is the faculty of seeing in every case what is potentially persuasive] (Natali, 2014, p. 313).
8. “Si definisca allora la retorica come la facultà di contemplare cosa può essere persuasivo a proposito di qualsiasi argomento” [Rhetoric is now (or then) defined as the faculty of contemplating what may be persuasive with regard to any subject] (Cannavò, 2014, p. 13).

4.4. Spanish translations

1. “Sea retórica la facultad de considerar en cada caso lo que cabe para persuadir” [Let rhetoric be the faculty of considering in each case what is possible to persuade] (Tovar, 1971, p. 10).
2. “Sea pues retórica la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente, ya que esto no es la materia de ninguna otra disciplina” [Let, therefore, rhetoric be the faculty of considering in each case what may be convincing, since this is not matter of any other discipline] (Bernabé, 1998, p. 52).
3. “Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer” [Let us understand by rhetoric the faculty of theorizing what is adequate in each case to convince] (Racionero, 1999, p. 173).
4. “Sea, por tanto, la retórica, facultad de hacer contemplar lo persuasivo, admitido respecto a cada particular” [Let, therefore, rhetoric be faculty of making contemplate what is persuasive, accepted with regard to any particular] (Ramírez Trejo, 2002, p. 5).
5. “Entendamos por Retórica la facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir” [Let us understand by Rhetoric the faculty of knowing in each case what may persuade] (Granero, 2007, p. 44).

5. References

1. Anonymous (1693). *Aristotle's Rhetoric, or, The True Grounds and Principles of Oratory Shewing the Right Art of Pleading and Speaking in Full Assemblies and Courts of Judicature*. London: S. Briscoe, 2nd.
2. Aune, D. (2003). *The Westminster Dictionary of New Testament and Early Christian Literature and Rhetoric*. Louisville/London: Westminster John Knox Press.
3. Barroso, P. (2020). “On Philosophy and Language of Photojournalism: the (Un)Ethical Aestheticization of Violence”. *Logoi.ph – Journal of Philosophy*, IV(15), pp. 31-43.
4. Barthélemy Saint-Hilaire, J. (1870). *Rhétorique d'Aristote*. Translated into French by J. B. S-H. Paris: Librairie Philosophique de Ladrangé.

5. Beekes, R. (2010). *Etymological Dictionary of Greek*. With the assistance of Lucien van Beek. Leiden/Boston: Brill.
6. Berger, L. (2010). "Studying and Teaching 'Law as Rhetoric': A Place to Stand". *Scholarly Works*. Paper 664. <http://scholars.law.unlv.edu/facpub/664>
7. Bernabé, A. (1998). *Aristóteles Retórica*. Introduction, translation and notes. Madrid: Alianza Editorial.
8. Buckley, T. (1850). *Aristotle's Treatise on Rhetoric*. Literally translated from the Greek. With an Analysis by Thomas Hobbes and a series of Questions. New edition, to Which Is Added, a Supplementary Analysis Containing the Greek Definitions. London: Henry G. Bohn.
9. Cannavò, F. (2014). *Aristotele. Retorica*. Bilingual edition (Greek-Italian), Introduction, Translation, and Notes and by F. C. Milano: Bompiani.
10. Cassandre, F. (1691). *La Rhétorique d'Aristote en Francois*. New translation into French by F. C. Lyon: Chez Antoine & Horace Molin.
11. Chiron, P. (2007). *Aristote. Rhétorique*. Introduction, French translation, Notes, Bibliography and Index by P. C. Paris: Garnier-Flammarion.
12. Collins (2020). *English Dictionary*. Available at <https://www.collinsdictionary.com>
13. Cooper, L. (1932). *The Rhetoric of Aristotle*. An Expanded Translation with Supplementary Examples for Students of Composition and Public Speaking. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
14. Coppins, Ch. (1897). *The Art of Oratorical Composition: Based upon the Precepts and Models of the Old Masters*. New York: The Catholic Publication Society Co.; London: Burns & Oates.
15. Craig, R. (1999). "Communication Theory as a Field". *Communication Theory*, 9(2), pp. 119-161.
16. Crimmin, D. (1811). *Dissertation upon Rhetoric, Translated from the Greek of Aristotle*. London: J. J. Stockdale.
17. DLE (2020). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española de la Lengua. Available at <https://dle.rae.es/>
18. Dorati, M. (1996). *Aristotele. Retorica*. Introduction by Franco Montanari. Bilingual Edition (Greek-Italian) and Notes by M. D. Milano: Arnoldo Mondadori.
19. Doxtader, E. (2013). "In the Name of a Becoming Rhetoric: Critical Reflections on the Potential of Aristotle's *Rhetoric* 1355b". *Philosophy & Rhetoric*, 46(2), pp. 231-233.
20. Dufour, M. (1960). *Aristote. Rhétorique-I*. Bilingual Edition (Greek-French). Text established and translated by M. D. Paris: Les Belles Lettres, 2nd.
21. Elias, A. (2012). *Agon and Ethics: Competitive Discourse in 5th and 4th Century Greece*. Ph.D. Dissertation. Berkeley: University of California.
22. Flynn, L. (1956). "Aristotle: Art and Faculty of Rhetoric". *Southern Speech Communication Journal*, 21 (Summer), pp. 244-54, 1956.
23. Freese, J. (1926). *Aristotle. The "Art" of Rhetoric*. Bilingual Edition. London: William Heinemann/New York: G. P. Putnam's Sons.
24. Gaines, R. (1986). "Aristotle's Rhetorical Rhetoric?". *Philosophy and Rhetoric*, 19(3), pp. 194-200.
25. Gastaldi, S. (2014). *Aristotele. Retorica*. Introduction, Translation and Comments by S. G. Roma: Carocci.

26. Gillies, J. (1823). *A New Translation of Aristotle's Rhetoric*. With an Introduction and Appendix, Explaining Its Relation to His Exact Philosophy, and Vindicating That Philosophy, by Proofs That All Departures from It Have Been Deviation into Error. London: T. Cadell/Edinburgh: W. Blackwood.
27. Granero, I. (2007). *Aristóteles. El arte de la retórica*. Translation, Introduction and Notes. Buenos Aires: Eudeba.
28. Greenstine, A. *The Ontology of Not-Being in Aristotle and His Predecessors*. Ph.D. Dissertation. Duquesne University, 2020.
29. Grimaldi, W. (1980). *Aristotle Rhetoric I. A Commentary*. New York: Fordham University Press.
30. Gross, A. (2000). "What Aristotle Meant by Rhetoric", in Alan G. Gross & Arthur E. Walzer (Eds.), *Rereading Aristotle's Rhetoric*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 24-37.
31. Haskins, E. (2013). "On the Term 'Dunamis' in Aristotle's Definition of Rhetoric". *Philosophy & Rhetoric*. 46(2), pp. 234-240.
32. Hauser, G. (1982). "The Most Significant Passage in Aristotle's *Rhetoric*, or How Function May Make Moral Philosophers of Us All". *Rhetoric Society Quarterly*, 12(1), pp. 13-16.
33. Heidegger, M. (2002). *Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann [1924].
34. Herrick, J. (2008). *The History and Theory of Rhetoric: An Introduction*. Boston: Pearson, 4th.
35. Hobbes, Th. (1840). *The Art of Rhetoric*, in *Works VI*. Now First Collected and Edited by Sir William Molesworth. London: John Bohn [1681].
36. Holmberg, C. (1977). "Dialectical Rhetoric and Rhetorical Rhetoric". *Philosophy and Rhetoric*, 10(4), pp. 232-243.
37. Jebb, R. (1909). *The Rhetoric of Aristotle. A Translation*. Edited with an Introduction and with Supplementary Notes by John Edwin Sandys. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Jori, A. (2003). *Aristotele*. Milano: Bruno Mondadori.
39. Kennedy, G. (1989). "The evolution of a theory of artistic prose", in George Kennedy (Ed.), *The Cambridge History of Literary Criticism, I. Classical Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. Kennedy, G. (2007). *Aristotle. On Rhetoric. A Theory of Civil Discourse*. Translated with Introduction, Notes, and Appendices. Oxford/New York: Oxford University Press, 2nd.
41. Klyukanov, I. & P. Chamizo-Dominguez (2001). "Translation safeguarding device". *Turjuman*, 10 (1), pp. 43-58.
42. Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
43. Lauxerois, J. (2007). *Aristote. Rhétorique*. Translation, Foreword and Notes by J. L. Paris: Pocket.
44. Lawson-Tancred, H. (2004). *Aristotle. The Art of Rhetoric*. Translated with an Introduction and Notes by H. C. L-T. London: Penguin [1991].

45. Liddell, H. & R. Scott (1996). *A Greek-English Lexicon*. Revised and Augmented Throughout by Sir Henry Stuart Jones, with the Assistance of Roderick McKenzie, and with the Cooperation of Many Scholars. Oxford: Clarendon Press.
46. Lundberg, Ch. (2013). "Letting Rhetoric Be: On Rhetoric and Rhetoricity". *Philosophy and Rhetoric*, 46(2), pp. 247-255.
47. Makin, S. (2006). *Aristotle: Metaphysics Theta*. Translated with an Introduction and Commentary by S. Makin. Oxford: Oxford University Press.
48. Metzger, D. (1995). *The Lost Cause of Rhetoric: The Relation of Rhetoric and Geometry in Aristotle and Lacan*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
49. Meyer, M. (2008). "Les nouvelles traductions de la *Rhétorique* d'Aristote. Comment choisir la bonne?". *Revue internationale de philosophie*, 243(1), pp. 119-121.
50. Natali, C. (2014). *Aristotele*. Roma: Carocci.
51. Newman, S. (2001). "Aristotle's Definition of Rhetoric in the *Rhetoric*. The Metaphors and Their Message". *Written Communication*, 18(1), pp. 3-25.
52. Ó Catháin, C. (2011). "Towards a rhetoric of TRIZ". *Procedia Engineering*, 9, pp. 653-658.
53. Piazza, F. (2008). *La retorica di Aristotele. Introduzione alla lettura*. Roma: Carocci.
54. Piazza, F. (2015). "Retorica vivente. Un approccio retorico alla filosofia del linguaggio". *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 1, pp. 232-250.
55. Piazza, F. (2017). "Rhetoric as Philosophy of Language. An Aristotelian Perspective". *Res Rhetorica*, 1, pp. 3-16.
56. Plebe, A. (1992). *Aristotele. Retorica*, in *Opere II*. Italian translation by A. P. Milano: Mondadori.
57. Racionero, Q. (1999). *Aristóteles. Retórica*. Translation with an Introduction and Notes. Madrid: Gredos.
58. Ramírez Trejo, A. (1998). "Review of Marco Dorati (1996)". *Noua Tellus*, 16(2), pp. 209-214.
59. Ramírez Trejo, A. (2002). *Ἀριστοτέλης Πητορική/Aristóteles Retórica*. Bilingual edition (Greek-Spanish), introduction, translation and notes. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
60. Reeve, C. (2018). *Aristotle. Rhetoric*. Translated With an Introduction and Notes. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
61. Rhys Roberts, W. (1924). *Rhetoric*, in W. D. Ross (Ed.), *The Works of Aristotle-XI*. Oxford: Clarendon Press.
62. Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Du Seuil.
63. Ricoeur, P. (2004). *The Rule of Metaphor. The creation of meaning in language*. Translated by Robert Czerny with Kathleen McLaughlin and John Costello. London/New York: Routledge [1977].
64. Robinson, D. (2015). *The Dao of Translation: An East-West Dialogue*. London/New York: Routledge.
65. Ross, W. D. (1946). *Aristotele*. Italian Translation from the 3rd English Edition by Altiero Spinelli. Bari: Gius. Laterza & Figli.
66. Ross, W. D. (1981). *Aristóteles*. Spanish Translation from the 5th English Edition by Diego F. Pró. Buenos Aires: Charcas.

67. Ross, W. D. (1995). *Aristotle*. With an introduction by John L. Ackrill. London/New York: Routledge, 6th [1923].
68. Ruelle, Ch-É. (1883). *Aristote. Poétique et Rhétorique*. Completely New French Translation According to the Latest Recensions of the Text by Ch-É. R. Paris: Librairie Garnier Frères.
69. Sachs, J. (2009). *Plato Gorgias and Aristotle Rhetoric*. Translation, Glossary, and Introductory Essay. Newburyport: Focus Publishing/R. Pullins Company.
70. Shaikh, U. (2019). *Aristotle's Theory of Powers*. Ph.D. Dissertation. The University of Michigan.
71. Taylor, Th. (1818). *The Rhetoric, Poetic, and Nicomachean Ethics of Aristotle*. Translated from the Greek. London: James Black and Son.
72. Thomas, N. (2008). *The Joy of Rhetoric: Turns in Rhetoric and Ontology that Orient Being in Aesthetic Habituation*. Ph.D. Dissertation, the Pennsylvania State University.
73. Topa, A. (2019). "The General Secret of Rendering Signs Effective: On the Aristotelian Roots of Peirce's Conception of Rhetoric as a Dynamis, Téchne and Semeiotic Form of the Summum Bonum". *Cognitio Revista de Filosofia*, 20(2), pp. 404-428.
74. Tovar, A. (1971). *Aristóteles. Retórica*. Bilingual edition (Greek-Spanish), translation, foreword and notes. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
75. Treccani (2020). *Vocabolario italiano*. Available at <https://www.treccani.it/vocabolario/>
76. Vivian, B. (2004). *Being Made Strange: Rhetoric beyond Representation*. New York: SUNY Press.
77. Welldon, J. E. C. (1886). *The Rhetoric of Aristotle*. Translated with an Analysis and Critical Notes. London/New York: Macmillan.
78. White, E. (1980). *Rhetoric in transition: studies in the nature and uses of rhetoric*. University Park: Pennsylvania State University Press.
79. Young, B. (2020). *A Compelling Case for Beauty: The Sophistic Alignment of Rhetoric with Aesthetic Power*. Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh.
80. Zanatta, M. (2004). *Aristotele. Retorica e Poetica*. Edition and Translation by M. Z. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.

Татьяна Александровна Голикова

*Российский новый университет (РосНОУ), кафедра русского языка и
издательского дела, профессор, доктор филологических наук (Россия)*

tat-golikova@yandex.ru

УДК 881.161

**ЦИФРОВАЯ ЭПОХА – НОВЫЕ ТИПЫ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ
ЗАИМСТВОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)**

***THE DIGITAL AGE IS A NEW TYPES OF INTERPERSONAL
RELATIONS (ON MATERIALS OF LINGVOCULTURAL BORROWING
DICTIONARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE)***

***Аннотация.** В статье автор описывает новые типы межличностных отношений, сформированные цифровой эпохой. Лексикографическое описание заимствованных лексем позволяет выявить особенности их вхождения в язык и функционирования в современной русской речи. Понятия, обозначенные этими лексемами, представляют собой очень сложный социопсихический феномен общества, вскрывают новые проблемы и болезни общества, указывают на сформированность новой картины мира. При каждом термине дается дефиниция, стилистические пометы, контексты употребления, а также культурологический комментарий, которые позволяют наиболее полно и точно раскрыть суть соответствующего психологического явления.*

***Ключевые слова:** цифровые технологии, межличностные отношения, лингвокультурологический словарь, заимствование.*

***Abstract.** In the article, the author describes new types of interpersonal relationships formed by the digital age. Lexicographic description of borrowed lexemes allows us to identify the features of their entry into the language and functioning in modern Russian speech. The concepts indicated by these lexemes represent a very complex sociopsychic phenomenon of society, reveal new problems and diseases of society, and indicate the formation of a new picture of the world. Each term is given a definition, stylistic marks, contexts of use, as well as cultural commentary, which allow you to most fully and accurately reveal the essence of the corresponding psychological phenomenon.*

***Keywords:** digital technologies, interpersonal relations, linguistic and cultural dictionary, borrowing.*

Трудно переоценить роль словарей в мировой практике перевода, межкультурной коммуникации и преподавании иностранных языков, в том числе родного языка как иностранного.

В процессе создания нашего словаря [Голикова, 2021] выявился целый пласт неологической лексики социально-психологической тематики, фиксирующей совершенно новые, непривычные для русского менталитета типы и формы межличностных отношений. С одной стороны, это обусловлено самим фактом заимствования, с другой же стороны, внедрением новых цифровых технологий в общественное сознание и, как следствие, в сознание каждого конкретного пользователя. Более того, практика публичного обсуждения психологического образа собственной личности характеризует преимущественно западный тип цивилизации, и совсем не характеризует восточный.

Рассмотрим некоторые новые типы межличностных отношений. Отличительной особенностью этих новых отношений является факт их опосредования Интернетом, т.е. многие известные психологические явления усиливаются, мистифицируются виртуальным общением.

АБЬЮЗ. *Англ.* abuse злоупотребление; оскорбление, издевательство. *Псих.* Насилие в отношениях, в том числе психологическое, эмоциональное, вербальное, физическое и пр.; тоже, что *абьюзинг*, *абьюзирование*.

Эмоциональный абьюз у этой пары начинается уже после первой встречи и длится до последнего взаимодействия, которое мы видим в романе. Сложность противостояния абьюзу состоит в том, что жертва чаще всего запугана и боится обратиться за помощью или даже просто рассказать о своих проблемах.

Появилась еще одна форма абьюза - **фри-лав-абьюз**. Впервые встретившись с фри-лав-абьюзером, человек бывает весьма озадачен, особенно если фри-лав-абьюзер опытен, уверен и красноречив. Самые ленивые или самые совестливые фри-лав-абьюзеры озвучивают свою позицию сразу после знакомства или спустя совсем немного времени. Свои принципы типичные фри-лав-абьюзеры излагают так, что выглядят существами просветленными, в крайнем случае, лично рослыми. Фри-лав – это любовь, в которой каждый дает другому то, что хочет и может, но не обязан ничего, привязав и лишив свободы собственной (лав), истязают (абьюз) своей свободой (фри). По сути, это означает – привязать и бить.

Свидетельством наличия подобных отношений служит сформированность в новейшем русском языке объемного словообразовательного гнезда: *абьюзер*, *абьюзерский*, *абьюзивный*, *абьюзинг*, *абьюзирование*, *абьюзированный*, *абьюзить*, *абьюзник*, *абьюзничать*, *абьюзный*. Также отличает использование большого количества разговорных, жаргонных наименований: *абуз*, *абуза*,

абузерский, абузерить и т.п.

БЕНЧИНГ. Англ. bench скамейка. Псих., соц., жарг. Отношения, когда потенциальный партнер проявляет интерес, но оставляет на «скамейке запасных». Для людей, ставших жертвами **бенчинга**, жизнь может превратиться в настоящий кошмар. **Бенчинг** может стать бесконечным источником сомнения. И ты будешь еще долго задавать вопросы, на которые не сможешь найти ответа. Суть **бенчинга** – контроль. Если ты встретила мастера **бенчинга**, то не жди и не откладывай жизнь на потом. Отношения «бенчинг» не развиваются, но и не прекращаются, свидания часто откладываются, предпочитают вялотекущие виртуальные переписки.

БЕНЧЕР. Псих., соц., жарг. Лицо, действующее в стиле **бенчинга**. **Бенчеры** не хотят настоящих отношений и нуждаются только во внимании. Такие люди просто хотят проводить свободное время в приятной компании. **Бенчерам** нужно внимание других людей, чтобы не чувствовать себя одиноко. Чужие эмоции подпитывают их самолюбие. Но они не готовы строить серьезные отношения с понравившимся человеком. **Бенчеры** подобны эмоциональным вампирам, которые подпитываются чужим восхищением.

БЛАНКИНГ. Англ. blanking гашение, подавление. Псих. Подавление, отрицание ценности другой личности, пренебрежение ею, отказ в помощи, поддержке, разделении обязанностей. Есть такие слова, определяющие токсичное и нездоровое поведение ваших близких: **абьюз, неглект, бланкинг, газлайтинг, висхолдинг**. В России они еще недостаточно известны.

БРЭДКРАМБИНГ. Англ. breadcrumbing ← bread хлеб + crumb крошка. Псих., соц., жарг. Чрезвычайно редкое появление партнера после первого знакомства или свидания. Редкие сообщения, которые приходят жертвам **брэдкрамбинга** в соцсетях, – это манипуляция. Отправитель не подпускает вас близко, но оставляет намёк на возможное продолжение отношений. **Брэдкарамбинг** – это еще хуже, чем просто исчезнуть с горизонта, поскольку такое поведение выглядит несколько садистическим. Брэдкарамбинг подразумевает следующее: после общения или свиданий один человек не отвергает другого, но появляется в его жизни только эпизодически с целью напомнить о себе сообщением в соцсети или мессенджере и создать иллюзию заинтересованности, в том числе различными комплиментами, намеками и флиртом.

БРЭДКРАМБЕР. Псих., соц., жарг. Лицо, осуществляющее **брэдкрамбинг**. На сообщения **брэдкрамберы** отвечают очень долго и, в большинстве случаев, односложно. Так, у **брэдкрамберов** в порядке вещей каждое утро в нежных выражениях спрашивать у вас, как дела и что вы сегодня собираетесь делать. Можно подумать, что **брэдкрамберы**

просто нерешительны и боятся брать на себя ответственность, назначая свидание или заводя отношения, но это не так.

ВИСХОЛДИНГ. Англ. withholding приостановка, удержание. Псих., соц. Комплекс манипулятивных мер со стороны агрессора, не позволяющие жертве выражать свои чувства и эмоции; блокирование общения. *Висхолдинг* — это такой психологический прием, когда иной человек делает вид, будто не слышит Вас, начинает говорить о другом, уводит разговор в другую тему, часто и незаметно. Когда нам говорят что-то неприятное, нормальная реакция — сделать вид, что ты не расслышал, не понял, заговорить о другом, отшутиться, в конце концов. Увы, женщины давно нас раскусили и называют такое поведение *висхолдингом*. *Висхолдинг* используют хитрые люди, которым есть что скрывать. Висхолдинг отличается от бойкота тем, что вместо молчания и игнорирования используются другие тактики: перевод темы разговора, девальвация собеседника, насмешки над ним и т. д.

ВИСХОЛДЕР. Псих., соц. Лицо, осуществляющее *висхолдинг*. А ведь *висхолдер* полностью «отменяет» вас как живое существо. В худшем случае от вас отмахиваются как от надоедливой мухи и используют все тактики из арсенала *висхолдера*.

ГАЗЛАЙТИНГ. Англ. gaslighting ← gaslight букв. газовое освещение; по названию пьесы «GasLight» – «Газовый свет». Псих., соц., жарг. Форма психологического насилия, главная задача которого – заставить человека сомневаться в адекватности своего восприятия окружающей действительности.

Абьюз, газлайтинг, алкоголизм, истерия, депрессия, обжорство и писательская obsессия, которая питается жизнями окружающих, — вот строительный материал для той башни, в которую заточили себя два литературных демона, Джэксон и Хайман. Коммерсантъ. 29.05.2020. По форме *газлайтинг* необязательно содержит обидные слова, ключевое тут обесценивание и неподтверждение. МК. 02.10.2015. Упреки в *газлайтинге* — это, собственно говоря, требование полного твоего отказа от сомнений в каких-либо словах и чувствах упрекающего, шантаж и ультиматум. Термин придуман в честь фильма «Газовый свет», где герой долго и планомерно сводил с ума героиню, убеждая и ее, и окружающих, что у нее провалы в памяти и галлюцинации.

ГАЗЛАЙТЕР. Псих., соц., жарг. Лицо, осуществляющее психологическое насилие, *газлайтинг*. Но, по сути, *газлайтингом* можно довести до глубокого нервного срыва и даже до суицида. Как распознать, что рядом с вами *газлайтер*, и как защитит от него свою психику и жизнь, «МК» рассказали специалисты. МК. 02.10.2015. *Газлайтеры* постоянно обесценивают наши слова, переживания, суждения и поступки,

чтобы «купить нас за полцены» – манипулировать нами в своих интересах. МК. 02.10.2015.

ГОСТИНГ. Англ. ghosting ← ghost призрак. Псих., соц. Резкое прекращение каких-либо отношений без предупреждения и объяснения причин. Как бы там ни было, но то, что делает этот парень, на современном языке называется «**гостингом**» — именно от английского слова ghost, «привидение». <...> Но часто жертвами **гостинга** становятся надоевшие знакомые и бывшие возлюбленные, которые всего лишь хотят прояснить ситуацию. Огонек. 26.03.2018.— Сейчас есть такое явление (характерное, к слову, и для западного мира тоже) — «**гостинг**», от английского ghost — привидение, — поясняет Валерия Касамара, завлабораторией политических исследований НИУ ВШЭ. — Сценарий такой: молодой человек устраивается на работу, а через непродолжительное время просто не приходит в офис. Огонек. 18.03.2019. Те, кто стал объектом **гостинга**, испытывают много сложных чувств: непонимание, страх, боль, отвержение, вину.

ГОСТЕР. Англ. ghost призрак. Псих., соц., жарг. Лицо, осуществляющее **гостинг**. Этот тренд в отношениях наносит жертвам **гостеров** серьезные моральные неудобства. Стоит понимать, что **гостер** получает удовольствие от того, что причиняет своей жертве дискомфорт своим молчанием. Часто **гостеры** говорят о том, что они несерьезно относятся к тем, с кем их свел интернет.

ГЭТСБИНГ. Англ. gatsbying ← Gatsby Гэтсби (фамилия литературного персонажа). Псих., соц., жарг. Размещение престижного, трудоемкого, дорогостоящего и тщательно продуманного контента в соцсетях с целью (часто романтической) добиться внимания интересующего вас человека. Поэтому **гэтсбинг** — это публикация фото, видео или интригующих статусов в социальных сетях с единственной целью — чтобы все это увидел интересующий тебя человек. Огонек. 04.03.2019.— Ксюха мечтала съездить на BurningMan. Она меня бросила, а я туда съездил без нее! Видел фотки? — Прекрати этот **гэтсбинг**. Лучше скажи, когда вернешь долг. Хотя ничего страшного в разовом **гэтсбинге** нет, лучше не увлекайтесь — построить здоровые отношения на манипулировании ещё ни у кого не получалось. Термин «гэтсбинг» впервые зафиксирован в речи австралийской модели Матильды Додс летом 2018 г. в честь персонажа романа Ф.С. Фицджеральда Джея Гэтсби, который устраивал самые модные вечеринки в Лонг-Айленде в надежде, что однажды к нему заглянет его бывшая возлюбленная Дэйзи.

ДАБЛ-БАЙНД. Англ. double двойной + to bind связывать; двойное послание, двойная связь. 1. Псих., ком. Концепция, разработанная Грегори Бейтсоном и его сотрудниками, описывающая коммуникативную ситуацию, в которой субъект получает взаимно противоречащие указания,

принадлежащие к разным уровням коммуникации. *Твои дабл-байнды заставляют меня чувствовать себя шизофреничкой!*

2. *Псих.* Манера поведения, когда говорится одно, а делается что-то прямо противоположное. **Дабл-байнд** это ситуации типа «куда ни кинь, всюду клин, а если вовсе не кидать – то, тем более, клин». Они очень распространены в отношениях между детьми и родителями. **Дабл-байнд** означает: говоришь: «Я без ума от худеньких» – и даришь ей коробку шоколада. **Дабл-байнд** практически всегда подразумевает наказание за попытку прояснить ситуацию. Он напоминает капкан из фильма ужасов, который убивает героя, вне зависимости от того, справится тот со сложным замком или нет.

ЗОМБИНГ. *Псих., соц.* Неожиданное появление бывшего партнера (**гостера** или **мостера**) в соцсетях, словно «восстановление из мертвых». Как правило, **зомбинг** является попыткой зацепить твоё внимание и держать в поле зрения. По мнению психологов, происходит это больше из желания потешить свое самолюбие, чем для реального воскрешения отношений.

ЗОМБЕР. *Псих., соц., жарг.* Внезапно появившийся в соцсетях бывший партнер. *Всем привет, друзья, я зомбер, на моём канале можно поржать, погрустить, задуматься о чём-либо или же отложить личинку, в общем тут весело.* Внезапно уйдя из жизни партнера какое-то время назад, зомберы могут вдруг напомнить о себе в соцсетях, например, поставить лайки под фотографиями, поделиться постами и даже оставить односложные фразы и смайлики в комментариях. При этом личные сообщения по-прежнему будут игнорировать.

ИГНОФОНИТЬ. *Лат. сокр. ignorāre* не знать + *др.-греч. φωνή* звук.

Псих., соц., жарг. Находиться в телефоне во время реальной встречи с кем-либо, тем самым игнорируя собеседника. *Недавнее исследование, проведенное Карен Макдуглас с факультета психологии Университета Кента, подтверждает, что смартфон в руках одного из собеседников резко снижает удовлетворение от общения, причем не только для того, кого игнофонят, но и для противоположной стороны. А вот психологи считают обратное: они убеждены, что те, кто игнофонят собеседника, значительно ухудшают качество отношений. Более того, страдает не только тот, кого игнофонят, но и тот, кто игнофонит. — Как прошло свидание? — Плохо. Света игнофонила меня всю дорогу, а потом уехала в бар с двумя армянскими рэперами с соседнего столика.* Понятие «игнофонить» является вольным переводом английского термина *phubbing*, впервые появившегося в журнале Time. Неологизм *phubbing* составлен из слов *tosnub* (относиться пренебрежительно) и *phone* (телефон),

КИТТЕНФИШЕРИНГ. *Англ. kitten* котенок + *tofish* рыбачить. *Псих., соц., жарг.* Сильное приукрашивание себя в социальных сетях,

перестающее соответствовать действительности; то же, что **киттенфишерство**. Указана профессия и должность, занимаемые год назад. Откровенное вранье о зарплате, росте или других важных характеристиках, которые часто указываются на сайтах знакомств, тоже **киттенфишеринг**.

КИТТЕНФИШЕР. Псих., соц., жарг. Лицо, занимающееся **киттенфишерингом**, **киттенфишерством**. «Грустно, что **киттенфишеры** не понимают, что делают себе плохое одолжение и на самом деле вредят собственным шансам найти реальные отношения» — считает тренер по отношениям Никки Ли. А вот **киттенфишер** очень боится предстать перед людьми таким, какой он есть. Страшно, что именно на такого никто не обратит внимание. Если «красивость» картинки люди умудрялись наводить и без Интернета с фотошопом, можно ли вообще хоть как-нибудь распознать уловки **киттенфишеров**?

МОСТИНГ. Псих., соц., жарг. Форма **гостинга**, когда партнер сначала осыпает вниманием, щедрыми комплиментами, признаниями в любви, затем внезапно исчезает. Поэтому **мостингу** чаще всего подвергаются именно молодые неопытные девушки. Впервые о **мостинге** заговорили с подачи журналистки Габриэль Улубей. В своей колонке в NYT она рассказала о парне, с которым познакомилась в Tinder.

МОСТЕР. Псих., соц., жарг. Лицо, занимающееся **мостингом**. При знакомстве в социальных сетях и приложениях **мостеры** старательно засыпают свою протееже комплиментами о ее красоте, особом интересном внутреннем мире и роскошной фигуре. Сложно отказаться от иллюзий и признаться, что стала жертвой **мостера**. Если девушка хочет, чтобы ее обманули пусть общается с **гостерами**, **мостерами** и другими разводилами.

НЕГЛЕКТ. Англ. neglect игнорировать, пренебрегать. Псих. жарг. Игнорирование, пассивная форма **абыюза** (в 1 и во 2 знач.), направленная на причинение вреда здоровью жертвы и создание угрозы ее жизни и/или безопасности. У пациентов, которых привлекли к опыту, наблюдались нарушения в восприятии пространства (синдром так называемого **неглекта** – игнорирование). «РГ». 21.06.2014. И, как следствие, если возможность какой-то основательной «коллораации» еще можно как-то обсуждать, то реакция на события такого типа, кажется, может быть только одна. **Неглект** и игнор. Игнор и **неглект**. «Коммерсантъ». 20.12.2013. **Неглект** – наиболее тонкая форма психологического насилия, которую порой очень трудно распознать. **Неглект** проявляется также в отрицании помощи: «Тебе не нужна няня», даже если вы зашиваетесь с ребенком и забыли, когда последний раз нормально спали и мылиголову.

НЕГЛЕКТОР. Псих. жарг. Лицо, использующее **неглект**.

Неглектора очень сложно привлечь к ответу за свои действия. **Неглектер** практически никогда не показывает свое истинное лицо перед другими людьми. Многие мужчины – **неглекторы** этим прекрасно пользуются, ведь женщина приучена беспокоиться и переживать за здоровье членов семьи и семейное благополучие в целом.

ОРБИТИНГ. Псих., соц., жарг. Форма поведения в соцсетях, когда интересующее вас лицо соблюдает дистанцию, держит вас «на орбите», не сближаясь, но и не отпуская. «Собаки! — так называет мужчин, практикующих **орбитинг**, мой эксперт по отношениям, консерьежка Светлана Васильевна. — Собаки на сене!» Огонёк. 17.09.2018. Почему **орбитинг**? Мужчина здесь что-то вроде планеты, а девушку он держит в значительном отдалении, но на виду — на орбите. Термин «орбитинг» создала одна из авторов сайта ManRepeller, Анна Иовин: «Я назвала такое поведение «орбитингом» во время разговора с коллегой Карой, она поэтично описала его как ситуацию, когда ты остаешься «на орбите» у бывшего поклонника — достаточно близко, чтобы видеть друг друга, и достаточно далеко, чтобы никогда не разговаривать». Огонёк. 17.09.2018.

ОРБИТЕР. Лат. orbis окружность, круг. Псих., соц., жарг. Лицо, осуществляющее **орбитинг**. **Орбитеры** — те же **гостеры** и **мостеры**, но с привычкой внезапно напоминать о своем существовании жертвам. Некоторые мужчины-**орбитеры** регулярно рассылают всем знакомым девушкам забавные картинки, видео и поздравления в WhatsApp. <...> Девушки хоть и вздрагивают раз в квартал от лайков, песенок и анимированных открыточек **орбитеров**: «Вот чего ему надо, а?», но, в общем смирились уже с этим явлением. Огонёк. 17.09.2018. Самое простое и верное, что вы можете сделать, — забанить «**орбитера**» во всех соцсетях, платформах, внести его номер в черный список телефона.

СТРАУСИНГ. Др.-греч. στρουθίον, στρουθός птица + суф. ing. Псих., соц., интерн., жарг. Чтение сообщений в режиме превью, без открытия самих сообщений, чтобы собеседник не получил уведомление, что они прочитаны. **Страусинг** используется, когда лень или нет времени сразу ответить, а также во время **гостинга**. — Я послал Геннадью вопрос «Как сам?» три дня назад, а он даже не прочитал его. Наверное, он путешествует. — Я его видел вчера. Обычный **страусинг**.

СТЭШИНГ. Англ. stashing ← to stash припрятывать. Псих., соц. Скрытие своего партнера. **Стэшинг** — когда один из партнеров скрывает, прячет от окружающих факт общения, отношений с другим партнером. Сейчас, когда люди чаще находят себе пару не на работе и не через друзей, а на сайтах знакомств, для **стэшинга** все условия: можно годами с кем-то встречаться и о твоём избраннике никто не узнает. Огонек. 19.03.2018. **Стэшинг** не всегда свидетельствует, что мужчина по

какой-либо причине считает вас недостойной знакомства со своим ближним кругом.

СТЭШЕР. *Псих., соц., жарг.* Лицо, осуществляющее **стэшинг**; то же, что **стэшингист**.

Суть явления заключается вот в чём: **стэшер** (или **стэшир**) никак не раскрывает своему окружению факт наличия у него партнёра. Просто у **стэшира** нет серьёзных намерений, даже если дело дошло до брака. А также у **стэшера** имеется ещё несколько таких же жертв. Иногда **стэширы** начинают оправдываться наличием сумасшедших бывших, которые яростно следят за их социальной жизнью, выжидая удобного момента **напакастить** в нынешних хороших отношениях.

ХАЙД. *Англ. hide* скрывать, прятаться. *Псих.* Нарциссическое имя, термин, обозначающий внутреннего мятежного ребенка; субличность, которой не хочется заниматься самодисциплиной. *Только не вздумайте воспринимать Хайда как личного врага. Поймите, Хайд – это часть Вас, которая имеет способности к творчеству, гоняется за удовольствиями, любит все веселое, – как ребенок. Не боритесь с Хайдом. Сделайте Хайда своим союзником, который будет помогать вашей СД – деятельности.* *Брайант Т. Самодисциплина за 10 дней: как перейти от думания к деланию.* **Хайд** – псевдоним Антона Белогай. Рэпер из г. Краснодара, участник группы MaryJane. Является очень техничным и опытным МС, показавшим себя с лучшей стороны как на интернет-баттлах, так и на оффлайн-баттлах. Свои трэки Хайд наделяет изысканными панчами и отличной атмосферой.

Таким образом, вы выявили новые типы межличностных отношений, лексикографически описали и предложили культурологический комментарий. Лексикографическое описание заимствованных лексем позволяет выявить особенности их вхождения в язык и функционирования в современной русской речи. Понятия, обозначенные этими лексемами, представляют собой очень сложный социопсихический феномен общества, вскрывают новые проблемы и болезни общества, указывают на сформированность новой картины мира. При каждом термине дается дефиниция, стилистические пометы, контексты употребления, а также культурологический комментарий, которые позволяют наиболее полно и точно раскрыть суть соответствующего психологического явления.

Список литературы

1. Голикова Т.А. Лингвокультурологический словарь заимствований современного русского языка (2010-2020 гг.). – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2021.

Наталья Михайловна Нестерова

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Россия), профессор, доктор филологических наук, est-nat@yandex.ru*

Ольга Владимировна Соболева

*Пермский национальный исследовательский политехнический
университет (Россия), доцент, кандидат филологических наук*

УДК 81'255.2

**«КНИЖКА С КАРТИНКАМИ И РАЗГОВОРАМИ»,
ИЛИ О НОВОЙ РУССКОЙ «АЛИСЕ» В ПЕРЕВОДЕ
Е. КЛЮЕВА**

**«A BOOK WITH PICTURES AND CONVERSATIONS»
OR ABOUT THE NEW RUSSIAN «ALICE» TRANSLATED
BY E. KLYUEV**

***Аннотация.** Данная статья посвящена краткому обзору особенностей нового (вышедшего из печати в 2019 году в издательстве «Самокат») перевода двух сказок Льюиса Кэрролла, выполненного известным российским прозаиком, поэтом, «мастером абсурда», переводчиком, ученым-филологом Евгением Васильевичем Клюевым. Подчеркивается специфика этого издания, в котором доминирующую роль играют иллюстрации популярной художницы Флор Ридер, предложившей новую визуальную трактовку хрестоматийных кэрролловских образов. В статье представлены первые читательские впечатления авторов статьи. Особое внимание уделяется проблеме перевода разговоров главной героини, которые она ведет сама с собой или с другими персонажами сказки. Рассматриваются также переводческие решения Евгения Клюева, которые касаются передачи имен собственных и стихотворных вкраплений, создающих интертекстуальный фон произведения.*

***Ключевые слова:** оригинал, перевод, непереводаемость, межсемиотический перевод, иллюстрации, сказки Л. Кэрролла.*

***Abstract.** The paper presents a glimpse of the new translation of two fairy tales by Lewis Carroll, made by the famous Russian prose writer, poet, "master of the absurd", translator, scholar-philologist Yevgeny Vasilyevich Klyuev. The book was published in 2019 by the Publishing House "Samokat". The authors emphasize the specifics of this publication, in which the dominant role is played by the illustrations of the popular artist Floor Reader, who proposed a new visual interpretation of Carroll's images. The authors of the paper focus on their first impressions of the translation. Special attention is paid to the problem of translating the talks of Alice to herself or to the other fairy tale characters. The translation solutions of Yevgeny Klyuev related to the transfer of proper names and poetic inclusions that create the intertextual background of the work are also considered.*

Keywords: original text, translation text, untranslatability, transmutation, illustrations, L. Carroll's fairy tales

«Я всегда знал, что рано или поздно
мне предстоит перевести эту книгу»

Е. Клюев

I

Все мы хорошо знаем начало удивительной кэрролловской сказки об Алисе. Девочка сидит на берегу рядом со старшей сестрой, которая читает книгу. Алиса пару раз заглядывает от нечего делать в эту книгу и не видит там ни картинок, ни диалогов. У ребенка возникает вполне закономерный вопрос: «What is the use of a book without pictures or conversations?»

И вот Льюис Кэрролл (Чарльз Лютвидж Доджсон) создает для своей Алисы (Алисы Лидделл) книжку как раз с картинками и разговорами. История создания этой сказки хорошо известна, известно и то, как требовательно относился автор к иллюстрированию своего текста: рисунки рождались в спорах автора и художника Джона Тенниела. В результате образы, созданные художником, стали такими же узнаваемыми, как и текст. Именно эти иллюстрации считаются каноническими и часто используются в переизданиях и переводах. Текст, получившийся в результате, можно назвать поликодовым. Как известно, есть и авторские рисунки к «Алисе», которые тоже часто воспроизводятся в современных изданиях. Текст Кэрролла просто «требует» тех самых картинок, без которых, по мнению Алисы, книга бесполезна. Кэрролловскую «Алису» невозможно представить без иллюстраций, она, несомненно, дает богатейший материал для интерпретации и перевода на язык изобразительного искусства. Многие художники разных школ и направлений брались за этот, по словам Р. Якобсона, межсемиотический перевод (среди авторов был даже Сальвадор Дали с его яркими гелиографюрами). Анализ и сопоставление их работ – тема серьезного искусствоведческого анализа, которым и занимаются исследователи: пишутся статьи, печатаются альбомы, проводятся выставки «картинок» из книжки Кэрролла.

Но книжка эта не только «с картинками», она и «с разговорами». Алиса постоянно разговаривает и сама с собой, и с другими героями: «She was talking all the time», – подчеркивает Кэрролл [Carroll, 1995]. Другие герои тоже разговаривают, как с Алисой, так и между собой. В целом, можно сказать, что перед нами сплошной РАЗГОВОР, занимательная (временами загадочная) языковая игра, перевести которую практически невозможно. Мартин Гарднер, автор широко известной «The annotated Alice» («Аннотированной Алисы») писал, что, читая книги Кэрролла, мы

должны помнить, что «*many characters and episodes in Alice are direct result of puns and other linguistic jokes, and would have taken quite different forms if Carroll had been writing, say in French*» («многие эпизоды и персонажи в "Алисе" порождены каламбурами или другими лингвистическими шутками; они были бы совсем иными, пиши Кэрролл, к примеру, по-французски». – перевод Н. Демуровой) [Гарднер, 1991]. Невольно вспоминаются известные слова В. фон Гумбольдта о том, что перевод – задача невыполнимая, особенно в том случае, когда «главный герой» в переводимом тексте – это язык.

Невозможность перевести текст Кэрролла признают все переводчики, которые однако (вопреки здравому смыслу!) берутся его перевести. Таких отважных переводчиков большое количество, а потому в мире сегодня существует более 170 разноязычных «Алис», уже сложилась и своего рода специальная наука – алисология, включающая изучение самого текста оригинала и его многочисленных переводов. Начало алисологии положил не лингвист, а математик (как и автор самой Алисы) Уоррен Уивер (Warren Weaver), один из пионеров машинного перевода, суть которого он определил как несложную задачу по «взламыванию кода» («All I need to do is strip off the code in order to retrieve the information contained in the text / Все, что мне нужно, это взломать код, чтобы извлечь информацию, заключенную в тексте» [История...]). Но вот в 1964 году выходит его книга «*Alice in many tongues: The translations of Alice in Wonderland*», в которой автор концепции машинного перевода пытается понять (прибегая к помощи переводчиков «Алисы», с которыми он вступает в переписку), можно ли перевести на какой-либо язык эту, пожалуй, самую английскую сказку. В результате он признает неперевоидимость «кода» Кэрролла. Однако, как известно, переводчики всего мира пробуют это сделать [Weaver, 1964].

II

Русскоязычная «Алиса» представлена многочисленными вариантами, первый из которых, «Соня в царстве дива», вышел в 1879 году. Автор его неизвестен. Авторы же последующих «Алис» известны, и среди них В. Набоков, Б. Заходер, Н. Демурова, чьи переводы наиболее популярны и обсуждаемы. И вот отечественная алисология пополняется еще одним переводом, автором которого стал Евгений Васильевич Клюев.

Евгений Клюев известен как представитель литературы абсурда. Его перу (и фантазии) принадлежит известный роман «Между двух стульев». В своем «Лирическом вступлении» к роману писатель сам приглашает читателя на «пир воображенья», где он обещает «так заморочить голову, что самые обыденные вещи станут загадочными и в конце концов непонятными». В мире, созданном писателем, живут и действуют персонажи с почти кэрролловскими именами: *Бон-Жуан, Гном Небесный,*

Воще Бессмертный, Пластилин Мира, Ой ли-Лукой Ли, СолоВий, Летучий Нидерландец.

Учитывая, что Клюев не только писатель, но и профессиональный лингвист (доктор филологических наук), а также переводчик, наверно, было бы странным, если бы он не попробовал перевести тексты Кэрролла (с которым его сравнивали как писателя). Предваряя свой перевод, Клюев признается, что он всегда знал, что рано или поздно переведет эту неперевоаемую книгу (см. эпиграф). И перевел!

Его вариант «Алисы» получил уже много откликов, на сайте «Афиша» есть страница, посвященная этому переводу, в Москве (сам писатель живет в Дании) прошла встреча с ним.

Евгений Клюев так сформулировал свое переводческое кредо: «Не конкурировать с кем бы то ни было, а единственное, о чем следует позаботиться, – верность первоисточнику» [Кэрролл, 2019, с.4]. Отвечая на вопросы читателей, он частично (полностью это невозможно) раскрыл свою «технологию» работы, т. е. приемы, с помощью которых он пытался достичь этой «верности первоисточнику» [Клюев, 2018].

Возвращаясь к тому, что «Алиса» – «книжка с картинками», нужно подчеркнуть, что новая «Алиса» вышла в издательстве «Самокат» (первое в России независимое детское издательство), которое много работает не только с писателями, но с художниками-иллюстраторами. Идея нового перевода родилась, как говорят сотрудники издательства, благодаря рисункам голландской художницы Флоор Ридер, создавшей иллюстрацию к голландскому переводу. Это издание стало культурным событием в книгоиздательском мире, получило много наград, и сейчас во многих странах выходят «Алисы» именно с иллюстрациями Флоор Ридер. Таким образом, в этом проекте «Самоката» первичным стимулом стали КАРТИНКИ, и переводчика искали «под них». Нашли Клюева. В итоге в 2019 году вышло роскошное издание – книга-перевертыш (обе стороны обложки являются начальными: с одной стороны начинается одна «Алиса», с другой – вторая), что очень соответствует духу кэрролловских текстов. Открывают книгу (первую «Алису») портреты авторов — Льиса Кэрролла и Флоор Ридер, что подчеркивает «заданность» перевода этим двойным авторством. Таким образом, для переводчика исходным материалом был не только текст Кэрролла, но и уже готовые (заранее заданные) иллюстрации. Можно сказать, что в какой-то степени переводчику предстояло выполнить не только межъязыковой, но и межсемиотический перевод (в обратном порядке).

Сам переводчик так говорит о своем знакомстве с работой художницы: «Когда я увидел новые иллюстрации к "Алисе", выполненные нидерландской художницей Флоор Ридер в технике граттажа, на которых девочка-тинейджер – в очках, капюшоне и кедах, да еще и с рюкзачком за

спиной – полностью, так сказать, готова к путешествиям, хотя по тексту никуда, вроде бы, изначально не собирается, я подумал: нет, не справлюсь. Да и не очень мне по душе заигрывания с временем: тут у нас викторианская, извините за выражение, эпоха... какие кеды!» [Клюев, 2018]. Однако перевод состоялся и стал событием в литературном мире, как отмечают критики и издатели, по-разному оценивающие новую русскоязычную «Алису».

Приведем и саморецензию переводчика: «Я не могу сказать, что мне совсем не стыдно. Имена Михаила Чехова, Владимира Набокова, Нины Демуровой, Самуила Маршака, Ольги Седаковой, Бориса Заходера и всех, кто когда бы то ни было обращался к переводу "Алис", конечно же, взывают к моей совести. Если бы я был человеком молодым, имена эти запросто могли бы лишить меня покоя, но я уже в годах, а потому и так относительно спокоен: за шестьдесят с лишним лет я научился презирать конкурентный тип мышления и все, что с ним связано. Теперь я убежден в том, что текст невозможно перевести "лучше", чем кто-то, "правильнее", чем кто-то, "точнее", чем кто-то, ибо представления о качестве, правильности и точности у каждого свои. Да, кстати: присягу на верность оригиналу каждый тоже приносит по-своему».

Попробуем и мы «дать оценку» новой книжке «с картинками и разговорами».

III

Как известно, оценивать перевод можно с разных позиций: с позиции читателя, знающего оригинал (читавшего на языке оригинала), читателя, не читавшего оригинал, не владеющего языком. В этом случае различие очевидно: один сравнивает с оригиналом, другой воспринимает перевод «как оригинал», он может сравнивать с другими текстами этого же жанра, он может оценивать язык перевода, не соотнося его с языком оригинала. Это РАЗНЫЕ оценки, разные восприятия. В случае с «Алисой» появляется еще один существенный фактор — фактор возраста. Считается, что это детская литература, но не только, что подчеркивали и У. Уивер, и М. Гарднер. Уивер писал, что ему бы очень хотелось зафиксировать реакции ребенка и взрослого, читающего вслух «Алису» этому ребенку. Он уверен, что реакции были бы совсем разными. Признает это и Нина Демурова: «Мне хотелось сохранить и передать в русском переводе эти два "адреса" книги – взрослым и детям, разуму и непосредственности» [Демурова, 2000].

А М. Гарднер считает, что сказка, написанная для ребенка, «сегодня жива только потому, что взрослые – естественники и математики в особенности – продолжают с наслаждением ее читать. Это связано с тем, что "нонсенс «Алисы»" адресован английским читателям иного века; для того, чтобы по достоинству оценить ее своеобразие и блеск, нужно знать

многое из того, что находится за пределами текста. Более того, некоторые из шуток Кэрролла были понятны лишь тем, кто жил в Оксфорде; другие предназначались еще более узкому кругу – одним лишь прелестным дочерям ректора Лидделла» (М. Гарднер, перевод Н. Демуровой) [Гарднер]. Свою «Аннотированную Алису» Гарднер и посвящает именно взрослой аудитории.

Авторы данной статьи и есть «взрослая аудитория», но не математики и не естественники, а филологи. И предлагаем мы читателю оценку, точнее свое впечатление – впечатление читателя, который читал и знает английский оригинал, а также и другие русскоязычные переводы «Алисы». Однако цель наша — не сравнить перевод Клюева с переводами его предшественников, а попробовать разобраться в «новизне» его перевода. Что нового в этой новой русской Алисе?

Итак, начнем с первого впечатления, с момента, когда книга оказалась у нас в руках. Это действительно «книжка с картинками и разговорами». Только не книжка, а КНИГА, причем, как уже отмечалось, книга-перевертыш. Сразу же возникает ожидание чуда от такого необычного издания. Необычность во всем: в объеме, красочности, в непривычном (не тенниеловском викторианском) образе самой Алисы, которую мы видим, как уже говорилось, в кедах, круглых очках и с рюкзачком (такой современный подросток-интеллектуал). Это прежде всего книга-картинка, и именно «картинки» и есть основной Текст, а сам текст перевода — это, скорее, «вербальная иллюстрация» (пояснение) к картинкам. Как уже говорилось, это такой межсемиотический перевод наоборот. Это первое впечатление. И, зная Евгения Клюева как писателя-абсурдиста, сразу же начинаешь ожидать чего-то совсем нового и необычного от его текста и прежде всего – изысканной языковой игры. Тем более, что сам Клюев говорит, что обе «Алисы» сделаны из языка, в них «кроме языка, нет ничего». Не согласиться с этим нельзя. Всегда «Алисы» (особенно вторая) только так и воспринимались авторами данной статьи.

В связи с этим хочется привести слова Э. Сепира о языке как средстве литературы. Он писал: «Язык есть средство литературы в том же смысле, как мрамор, бронза или глина суть материалы, используемые скульптором. <...> Литература, отлитая по форме и субстанции данного языка, отвечает свойствам и строению своей матрицы. Писатель может вовсе не осознавать, в какой мере он ограничивается, или стимулируется, или вообще зависит от той матрицы, но, как только ставится вопрос о переводе его произведения на другой язык, природа оригинальной матрицы сразу дает себя почувствовать. <...> Все его (писателя) эффекты были рассчитаны или интуитивно обусловлены в зависимости от формального <гения> его родного языка; они не могут быть выражены средствами другого языка, не претерпев соответствующего ущерба или изменения [Сепир, 2001, с. 196].

Все переводчики эту истину хорошо знают, переводчики «Алисы» тем более. Перед ними «гений» английского языка и потрясающее кэрролловское владение этим гением, удивительная языковая изобретательность.

Открываем первую страницу, читаем самое начало:

«Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what is the use of a book,' thought Alice 'without pictures or conversation?'

So she was considering in her own mind (as well as she could, for the hot day made her feel very sleepy and stupid), whether the pleasure of making a daisy-chain would be worth the trouble of getting up and picking the daisies, when suddenly a White Rabbit with pink eyes ran close by her» [Carroll, 1995, p.3].

Вот так Кэрролл представляет нам свою любимую героиню, для которой он и сочиняет эти истории о путешествии Алисы в Страну чудес и Зазеркалье. Именно эта идея путешествия, видимо, и заложена в образе Алисы, созданном Флоор Ридер, – кеды, рюкзак, очки, чтобы «лучше видеть» все то необычное (curious), которое с каждым моментом становится все необычнее и необычнее (curiouser and curiouser!).

Посмотрим на английский язык, на глаголы и их времена. Известно, что английский язык, утратив флексии, стал языком аналитическим, языком прежде всего глагольным с множеством глагольных форм. Не зря главный «лингвист» и «толкователь слов» в мире Алисы, под именем – в переводе Е. Ключева – СЭР ШАР (Humpty Dumpty, известный в русскоязычной алисиаде как Шалтай-Болтай), описывая, как он «правит» словами, говорит Алисе, что все слова «have a temper» но глаголы особенно «**particular verbs**, they are the proudest...» [Carroll, 1995, p. 130]. Как известно, править словами – высокое искусство, вспомним пушкинские слова: «блажен, кто крепко словом правит».

Итак, нам рисуют вербальную картинку, описывают состояние девочки в некий конкретный момент, для этого используется так называемое «прошедшее продолженное» время (Past Continuous Tense), чередуется оно с другими формами прошедшего времени (Past Perfect и Simple Past). К тому же, в этом маленьком отрывке целый ряд -ing окончаний. Что это дает? Сочетание разных прошедших временных форм создает картину медленного разворачивания определенной сцены, в которой что-то длится (was beginning, was considering), а что-то последовательно, но «одноразово» случается (had peeped, thought). Такое начало перекликается и со стихотворным посвящением «Июльский полдень золотой...» (*All in the golden afternoon / Full leisurely we glide...*).

Идиллическая летняя картина, которая неожиданно нарушается появлением Белого Кролика.

Обратимся к переводу Е. Клюева:

«Алиса начинала скучать от сидения рядом с сестрой на берегу и ничегонеделания: разок-другой она заглянула в книгу, которую читала сестра, но там не было ни картинок, ни разговоров. "Да что ж это за книга такая, – подумала Алиса, – без картинок и разговоров?"

Она попыталась раскинуть умом (настолько, настолько могла, потому что жаркий день превращал ее в какую-то глупую сонную тетерю) и понять, пересилит ли радость плетения венка из маргариток связанные с этим занятием хлопоты, а именно: вставать с насиженного места и собирать маргаритки, – как вдруг прямо около нее пробежал Белый Кролик с розовыми глазами» [Кэрролл, 2019, с. 11].

Сравнение оригинала и перевода говорит о том, что переводчик стремится сохранить заявленную им «верность оригиналу», но удается ли ему? Если говорить о содержании, то тут все очень просто, картина (предметная ситуация) вполне ясная, но языковое оформление? Здесь прежде всего обращают на себя внимание языковые матрицы – различие в глагольных формах, отсутствие в русском языке соответствующих времен. В целом возникает ощущение утраты изысканности английской речи. Переводчик пытается передать значение *ing*-форм, используя «тяжеловесные» русские отглагольные существительные – *сидение, плетение, ничегонеделание*. А вместо стилистически безупречной и иронической фразы «*she was considering in her own mind (as well as she could, for the hot day made her feel very sleepy and stupid), whether the pleasure of making a daisy-chain would be worth the trouble of getting up and picking the daisies*» читаем русские так называемые устойчивые выражения: *раскинуть умом, сонная тетеря, насиженное место*.

Нужно сразу же сказать, что начало «Алисы» – это своего рода пролог, где рассказ ведет автор, здесь нет тех самых нужных Алисе «разговоров». Но как только Алиса оказалась в кроличьей норе, ведущей ее к приключениям, она начинает говорить, для начала сама с собой:

«'Well!' thought Alice to herself, 'after such a fall as this, I shall think nothing of tumbling down stairs! How brave they'll all think me at home! Why, I wouldn't say anything about it, even if I fell off the top of the house!' (Which was very likely true)» [Carroll, 1995, p. 4].

Начав говорить, она уже не останавливается. Так что эта «книжка с разговорами» может рассматриваться как образец речевых жанров – монологического и диалогического. В диалогах героиня старается быть очень вежливой (как ее учили!), соблюдать этикет, с часто повторяющейся формулой извинения «*I beg your pardon*», в своих внутренних монологах она очень иронична по отношению к себе, ироничен и автор, комментируя

манеру Алисы разговаривать, но это ирония (легкое подтрунивание) взрослого человека, любующегося очаровательным ребенком. Представляется, что перевод таких «разговоров» – это нелегкая переводческая задача: нужно суметь передать ту самую английскую манеру вести разговор, не сбиться на привычные русские разговорные формулы, помнить, что это говорит ребенок из «хорошей британской семьи». К тому же, эта девочка умеет посмотреть на себя и на свою речь со стороны, оценить, **как** она говорит, демонстрируя языковую саморефлексию.

Вот, например, ее размышление о том, как послать подарок своим ногам, после того как резко выросла (вытянулась):

'They must go by the carrier,' she thought; 'and how funny it'll seem, sending presents to one's own feet! And how odd the directions will look!

Alice's Right Foot, Esq.

Hearthrug,

Near The Fender,

(with Alice's Love).

Oh dear, what nonsense I'm talking!' [Carroll, 1995, p. 8].

В переводе это звучит так:

«Конечно, через почтальона, – решила она, - но только... до чего же забавно посылать подарки собственным ногам! Кстати, с адресом еще нужно разобраться:

Госпоже Алисиной ноге, коврик у камина, район каминной решетки (От Алисы с любовью)

О боже, ну и чушь мне лезет в голову!» [Кэрролл, 2019, с. 26].

Но вот Алиса встречает первого потенциального собеседника, которым оказывается мышь. Девочке очень хочется начать диалог. И опять она говорит и тут же оценивает свое речевое поведение:

«'Would it be of any use, now,' thought Alice, 'to speak to this mouse? Everything is so out-of-the-way down here, that I should think very likely it can talk: at any rate, there's no harm in trying.' So she began: 'O Mouse, do you know the way out of this pool? I am very tired of swimming about here, O Mouse!' (Alice thought this must be the right way of speaking to a mouse)» [Carroll, 1995, pp. 12-13].

Сравним текст оригинала в варианте, который предлагает переводчик:

«"Имеет ли смысл обращаться к мыши? – подумала Алиса. – Впрочем, тут ведь все настолько из ряду-вон-выходяще, что и мышь вполне может заговорить... Во всяком случае, попытка не пытка". Алиса вздохнула и начала:

– О, мышь!... Не знаете ли вы, как выбираться на сушу? Я уже довольно сильно устала плавать туда-сюда, о мышь! (Алиса решила, что «о

мышь!» – это и есть форма вежливого обращения к мышам» [Кэрролл, 2019, с. 33].

Хочется подчеркнуть, что в данном случае «языковая партия» у Клюева получились очень верной по тональности.

После Мыши Алисиными собеседниками будут (по версии Е. Клюева): *Попка Лори, Хорош Гусь. Одно Додо, Пол-Орла, Шелковичный Червь, Головной Уборщик, Мартовский Заяц, Черрипах* и другие. (Это в Стране чудес). В Зазеркалье — *Туптон, Топтин, О!лененок и Сэр Шар*.

Как известно, именно перевод имен «Алисы» – одна из главных переводческих проблем: трудно найти русскоязычные соответствия, сохранить связь с английскими именами, «говорящими» для английского читателя и особенно для того узкого оксфордского круга, в котором существовали герои сказки. Нужна необыкновенная переводческая изобретательность. Н. Демурова писала об этом в своих работах о переводе сказок Кэрролла. Так, она отмечала: «Имена у Льюиса Кэрролла представляют огромную трудность для перевода еще и потому, что они разворачиваются в подробнейшие характеристики персонажей, определяя не только их самих, но и все связанные с ними детали, а зачастую и действия. Выбор имени у Кэрролла – это выбор драматургии. Поэтому, прежде чем остановиться на каком-либо имени, приходилось проверять его по всем направлениям, прикидывая все идущие отсюда последствия» [Демурова].

Особенно много русских имен появилось для персонажа *Mock Turtle*: Чепуха, Телепуха, Мускул Морского Гребешка (В.Орел), Деликатес (Б.Заходер), Под-Котик, Черепаху Квази.

Особенность этого имени еще и в том, что с ним ассоциируется черепаховый суп, именно поэтому герой поет *Turtle Soup song*. Таким образом, имя должно быть связано с этим супом:

*Beautiful Soup, so rich and green,
Waiting in a hot tureen!
Who for such dainties would not stoop?
Soup of the evening, beautiful Soup!
Soup of the evening, beautiful Soup!* [Carroll, 1995, p.74].

Клюев добавляет к серии русскоязычных имен еще одно – **Черрипах**, объясняя свой выбор тем, что томаты **черри** входят в рецепт английского черепахового супа.

Песню о супе он заменяет аллюзией на известную и очень популярную в Советском Союзе песню «Надежда» (стихи Николая Добронравова, музыка Александры Пахмутовой):

*Пахнет незнакомая еда
Как-то совершенно по-другому.
Так что уж, пожалуйста, всегда*

Ешьте то, что хорошо знакомо [Кэрролл, 2019, с. 149].

Как все мы знаем, Кэрролл наполнил свой текст огромным количеством стихов и песенок. Они у него выполняют роль мощных аллюзивных интертекстуальных вкраплений. Чтобы их перевести, точнее – перенести в русскоязычную лингвокультуру, нужно провести серьезную исследовательскую работу, требующую, по словам Владимира Набокова, «a poet's patience and scholiastic passion blent» [Nabokov]. Необходимо выбрать созвучные (возможно ли это?) английским русскоязычные хорошо известные (узнаваемые!) тексты и их спародировать. У Клюева это и классические русские поэтические тексты «Бородино» и «Мцыри», хрестоматийный некрасовский отрывок «Однажды в студеную зимнюю пору...», это и популярные «Чижик-пыжик», «В лесу родилась елочка...» и даже знаменитая фраза Л. В. Щербы «Глокая куздра...». Последнее переводческое решение показалось нам очень удачным. Эту фразу Щербы Клюев использует в разговоре Алисы с Сэром Шаром (Шалтай-Болтай), ее значение главный кэрроловский лингвист и объясняет Алисе.

«‘You seem very clever at explaining words, Sir,’ said Alice. ‘Would you kindly tell me the meaning of the poem called “Jabberwocky”?’ ‘Let’s hear it,’ said Humpty Dumpty. ‘I can explain all the poems that were ever invented – and a good many that haven’t been invented just yet.’

This sounded very hopeful, so Alice repeated the first verse:

‘Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe» [Carroll, 1995, p. 131]

Клюев:

«– Вы так хорошо объясняете слова, сэр, – все таки вернулась к теме Алиса. – Будьте добры, объясните мне, в чем смысл стихотворения «Жилбылволк».

– Ладно, давай послушаем, – оживился Сэр Шар. – Я и впрямь могу объяснить любое стихотворение, написанное кем бы то и когда бы то ни было, и большинство из тех, что что еще не написаны.

Это прозвучало ободряюще – и Алиса начала:

Чайнело... Мильные бокры
Юлись и дрырлись к поросеке,
И глокой куздры развихры
Курдячились по белесе» [Кэрролл, 2019, с. 115].

Далее в разговоре персонажей идут толкования всех этих слов.

Этот лингвистический пассаж нам представляется несомненной удачей переводчика. Как и само имя, найденное для этого персонажа – Сэр Шар. Клюев нарушает переводческую традицию, поскольку *Humpty*

Dumpty уже давно уже приобрел русскоязычное соответствие *Шалтай-Болтай*. Однако имя, которое предлагает Ключев, на наш взгляд, уходит корнями в классическую философско-лингвистическую проблему соотношения имени и его значения. Сэр Шар говорит: «*My name means the shape I am—and a good handsome shape it is*» [Carroll, 1995, p.127].

Закончить краткий обзор своих впечатлений о новой «книжке с картинками и разговорами» хочется еще одной, на наш взгляд, переводческой удачей – введением строки Пушкина в стихотворное посвящение, предназначенное Алисе:

Нас было *мало* на челне

В тот полдень золотой... [Кэрролл, 2019, с. 6].

А пушкинский вариант «Нас было **много** на челне» можно отнести ко всем переводчикам непереводаемой «Алисы», которые, осознавая невыполнимость своей задачи, отважно берутся за нее, садятся в этот челн, и каждый из них открывает читателям различные уровни «Содержания нелепой и странной сказки, написанной чудачком-математиком из Оксфорда» [Демурова, 2000, с. 86]. Совершенно очевидно, что один перевод не может быть **окончательным**.

Список литературы

1. Гарднер М. Аннотированная «Алиса» [Электронный ресурс] / Пер. с англ. Н.М. Демуровой. М., Наука, 1991. – Режим доступа: http://lib.ru/CARROLL/carrol0_6.txt (дата обращения 13.01.2021).
2. Демурова Н.М. «Июльский полдень золотой...»: Статьи об английской детской книге. М., Изд-во УРАО, 2000. 256 с.
3. Демурова Н.М. Голос и скрипка (К переводу эксцентрических сказок Льюиса Кэрролла) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1916236-pall.html> (дата обращения 25.01.2021).
4. История машинного перевода [Электронный ресурс] / Сост. К. Демос, М. Фраунфельдер. – Режим доступа: <https://www.langust.ru/etc/history.shtml> (дата обращения 13.01.2021).
5. Ключев Е. «Ни один перевод не окончательнее другого»: зачем выходят новые переводы «Алисы» [Электронный ресурс] / Е. Ключев, Е. Михайлов, М. Орлова // Афиша Daily. 24 апреля 2018. – Режим доступа: <https://daily.afisha.ru/brain/8687-ni-odin-perevod-ne-okonchatelnee-drugogo-vyshel-novuyu-perevod-alisy> (дата обращения 13.01.2021).
6. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. Алиса за зеркалом / Л. Кэрролл; пер. с англ. Е. Ключева; ил. Флоор Ридер. М.: Самокат, 2019. 384 с.
7. Сепир Э. Язык и литература / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и литературе. М.: Прогресс, 2001. С. 195-203.
8. Carroll L. Alice in Wonderland. Wordsworth Classics. 1995. 253 p.
9. Gardner M. Lewis Carroll. The Annotated Alice. Penguin Books. 2001. 334 p.

10. Nabokov V. On Translating Eugene Onegin. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://lib.ru/NABOKOW/onegin.txt> (дата обращения 13.01.2021).
11. Weaver W. Alice in Many Tongues: the Translations of Alice in Wonderland. Madison: University of Wisconsin Press, 1964. 147 p.

Мария Николаевна Есакова

*Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия),
заместитель директора по международной работе, доцент
maria_esakova@mail.ru*

Юлия Николаевна Кольцова

*Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия),
заместитель директора по внеучебной работе, доцент*

Элефтериос Харацидис

Фракийский университет имени Демокрита г. Комотини (Греция), профессор

УДК 372.881.161.1

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПЕРЕВОДУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

RUSSIAN CULTURE IN THE DOMAIN OF TRAINING SPECIALISTS IN TRANSLATION AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. В современной методике обучения переводу большое внимание уделяется формированию лингвокультурологической компетенции. Следует отметить, что развитие и совершенствование лингвострановедческой компетенции находится в прямой зависимости от степени овладения студентами языка, и здесь велика роль текста. По мнению М.М. Бахтина, текст является первичной данностью всего гуманитарно-филологического мышления. Поэтому в основу учебного пособия по истории русской культуры, созданного авторским коллективом (Есакова М.Н, Кольцова Ю.Н, Харатсидис Э.) были положены именно тексты, описывающие разные периоды истории. Целью данного учебного пособия является, прежде всего, формирование информативной компетенции в сфере истории русской культуры, а также совершенствование навыков чтения, говорения и письма.

Первая часть пособия охватывает период истории русской культуры X-XV веков. Вторая часть пособия является логическим продолжением первой части и описывает культуру России XV – XVII веков. В данном учебном пособии авторский коллектив попытался интересно, доступно и достаточно емко (разумеется, в ограниченных рамках учебного материала) показать основные направления и тенденции развития древнерусской культуры, ее своеобразие и наиболее важные достижения в рассматриваемый период. Помимо этого, к каждому тексту разработана целая система заданий, позволяющих выработать у студентов речевую и коммуникативную компетенции.

Ключевые слова: культура, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология, формирование языковой и коммуникативной компетенций, формирование лингвострановедческой компетенции.

Abstract. It should be noted that the development and perfection of linguo-and-country studies competence is in direct relationship with students' mastery of a

language. The role of text in the process can hardly be overestimated. According to Mikhail Bakhtin text is primary in the whole of the humanities-philological thinking. That is why the texts describing different periods of history serve as a foundation for the manual on the history of Russian culture, created by the composite author (M. Esakova, Yu. Koltsova, E. Charatsidis). Thus, the aim of the Manual is first and foremost to form informative competence in the sphere of Russian culture history as well as to improve and perfect reading, writing and speaking skills.

The first part of the Manual embraces the 10th – 15th centuries period of Russian culture. The second part logically continues the first part and deals with the Russian culture of the 15th to 17th centuries. The authors made an attempt to show the main trends and tendencies of Old Russian culture development, its peculiarities and most notable achievements in an interesting, easily understood and comprehensive (in terms of teaching material) way throughout the time periods considered.

It should also be pointed out that each text has an attached task that makes it possible to elaborate in students both speech and communicative competencies.

Keywords: *culture, linguo-cultural competence, linguo and cultural studies, linguistic and communicative competencies formation, the formation of linguo-and-country studies competence*

Язык – важнейшая форма выражения культуры. Именно язык является средством накопления знаний о культуре. Представляя собой сложную знаковую систему, он служит для передачи, хранения, использования и преобразования информации.

«Язык не существует вне культуры... Язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовой» [Тер-Минасова, 2000, с. 15]. Многие исследователи, в частности А.Л. Бердичевский, неоднократно указывали на необходимость использования «культурообразующей концепции» в обучении иностранным языкам (см. А.Л. Бердичевский).

В современной методике обучения переводу большое внимание уделяется формированию именно лингвокультурологической компетенции. При этом наметилось две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях. Согласно первой, следует идти от фактов языка к фактам культуры. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения, он впервые был обоснован в книге В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (см. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М.). При таком подходе в центре внимания оказывается изучение «культурно окрашенных» лексических единиц (например, безэквивалентная лексика) или невербальных средств общения, форм этикета, отражающих культурных традиций народа. В таком случае культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка.

Вторая тенденция в изучении языка и культуры рекомендует идти от

фактов культуры к явлениям в языке. Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в русле лингвокультурологии, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования.

Именно этот подход нам кажется наиболее интересным при обучении будущих переводчиков, которым, помимо формирования языковой и коммуникативной компетенций, необходимо сформировать и лингвострановедческую компетенцию, причем высокого уровня. Для этого необходимо сформировать у студента-иностранца этнокультурный минимум, предполагающий, прежде всего, приобретение знаний о культуре, истории народа той страны, где обучается студент-иностранец через литературные произведения, средства массовой информации, письменное и устное общение. Лингвострановедческие тексты способствуют осознанию иностранными студентами ценностей русской культуры в процессе обучения русскому языку как иностранному [Иванова, 2010, с. 70-71].

Следует отметить, что развитие и совершенствование лингвострановедческой компетенции находится в прямой зависимости от степени овладения студентами языка, и здесь велика роль текста. По мнению М.М. Бахтина, текст является первичной данностью всего гуманитарно-филологического мышления (в том числе даже богословского и философского мышления в его истоках). «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления». [Бахтин, 1986, с. 428].

Поэтому в основу учебного пособия по истории русской культуры, созданного авторским коллективом (Есакова М.Н, Кольцова Ю.Н, Харатсидис Э.) были положены именно тексты, описывающие разные периоды истории. Пособие состоит из двух частей. Первая часть пособия охватывает период истории русской культуры X-XV веков. «Это был важный и очень сложный период, со своими особенностями, закономерностями и проблемами, определявшимися конкретно-историческими условиями развития Древней Руси. Самобытная культура того времени развивалась на основе богатого наследия восточных славян и в постоянном контакте с культурой других стран и народов, став важной составной частью культуры средневекового мира. Наиболее многогранными были культурные связи с Византией, имевшие большое положительное значение для Руси, особенно в связи с принятием христианства в его греко-православном варианте» [Вьюнов, 2013, с. 4].

Вторая часть пособия является логическим продолжением первой части и описывает культуру России XV – XVII веков.

Как пишет Ю.А. Вьюнов – главный редактор этого учебного пособия: «XV-XVII вв. – один из самых сложных и важных исторических периодов в развитии российской государственности и русской культуры. Из всего

многообразия факторов и явлений, определивших его своеобразие в эту историческую эпоху, можно выделить три: образование Русского централизованного государства; ликвидация политической зависимости от Золотой Орды; завершение формирования русской (великорусской) народности. Все это оказало огромное влияние на духовную жизнь Московского государства, формирование русского национального самосознания, становление и развитие самобытной и богатой культуры русского народа. Более того, во многом определило основные направления и содержание дальнейшего культурно-исторического процесса. Особое место при этом заняло XVII столетие, когда завершается период русского средневековья и начинается переход к новому времени. Что, в свою очередь, привело и к новым явлениям в отечественной культуре: прежде всего начавшимся разрушением традиционного средневекового мировоззрения и «обмирщением» культуры, освобождением ее от господства церкви, ростом демократических тенденций».

Из всего богатого наследия русской культуры X - XVII веков авторы пособия выбрали такие ее сферы, как язычество восточных, принятие христианства, архитектура, живопись (иконописное искусство), просвещение и развитие научных знаний, литература и развитие русского народного театра, в которых она получила свое наиболее яркое и самобытное выражение.

В данном учебном пособии авторский коллектив попытался интересно, доступно и достаточно емко (разумеется, в ограниченных рамках учебного материала), показать основные направления и тенденции развития древнерусской культуры, ее своеобразие и наиболее важные достижения в рассматриваемый период, а также тесную связь с процессом освоения гуманистической культуры западноевропейских стран.

Следует отметить, что к каждому тексту разработана целая система заданий, позволяющих выработать у студентов речевую и коммуникативную компетенции.

Таким образом, целью данного учебного пособия является, прежде всего, формирование информативной компетенции в сфере истории русской культуры, а также совершенствование навыков чтения, говорения и письма.

Учебное пособие построено следующим образом: учебные тексты (от 5 до 7 в каждом разделе), различного рода упражнения, а также текст для дополнительного чтения по теме, отмеченный специальным знаком (*). Данные тексты носят обобщающий характер. В них раскрываются основные вехи определенного исторического периода, ознакомившись с которым учащийся может составить представление о феноменах русской культуры той или иной исторической эпохи. Они могут быть использованы как материал для домашнего ознакомительного чтения, а также

преподавателем в качестве дополнительной информации по теме.

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

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

Каждый раздел имеет определенную структуру. Он состоит из предтекстового задания (словаря), текста, достаточно подробного культурологического комментария к тексту и различного рода послетекстовых заданий: лексико-грамматических, речевых и коммуникативных.

Материал предтекстового задания (словаря) направлен на снятие языковых трудностей при чтении текста. Учащийся может работать с лексикой как самостоятельно, так и с помощью преподавателя.

Приведенные слова не входят в лексический минимум первого сертификационного уровня (B1) и являются опорными для понимания и последующего воспроизведения текста.

В предтекстовое задание включены слова, являющиеся опорными для понимания и последующего воспроизведения текста. Следует отметить, что в первой части пособия данные слова и словосочетания выделены в тексте, во второй части пособия слова из предтекстового задания учащийся уже должен найти в тексте самостоятельно, что позволяет установить лексическую, семантическую и грамматическую сочетаемость выделенных языковых единиц.

Лексика дается в алфавитном порядке. Слова, которые уже вводились в предыдущем тексте, не выделяются перед последующим, так как учебное пособие рассчитано на последовательное изучение и усвоение материала.

В конце учебного пособия дан общий словарь, куда входит вся новая лексика.

Помимо этого, семантизация лексики проводится и другими способами в заданиях, показывающих системные связи лексических единиц (подбор синонимов, антонимов, соединение слова с его толкованием и т.д.).

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

Тексты пособия предназначены для учащихся, которые овладели

базовым лексико-грамматическим материалом и адаптированы к первому сертификационному уровню владения русским языком.

Первый блок послетекстовых заданий направлен на проверку адекватного понимания прочитанного текста (объяснение тех или иных слов и выражений из текста по данному плану, ответы на вопросы и т.д.).

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

Вся система заданий обеспечивает многократное повторение лексики и грамматических моделей, что способствует усвоению языкового материала и информативного содержания текста, а также развитию коммуникативно-речевых умений.

Итоговые задания направлены на создание самостоятельных высказываний в связи с проблематикой текста, а также на развитие коммуникативно-речевых умений.

Лексико-грамматические задания можно выполнять как письменно, так и устно (на усмотрение преподавателя).

Пособие снабжено большим количеством иллюстративного материала как непосредственно на страницах пособия, так и на отдельном диске.

Учебные тексты имеют звуковой вариант, записанный носителями языка, что позволяет учащимся совершенствовать как фонетические навыки, так и навыки слухового восприятия материала.

Специальных заданий на развитие навыков аудирования в пособии нет. Звуковое приложение содержит звуковые образцы для самостоятельного чтения, для подражания в артикуляции и интонации.

Рекомендуется прослушивать тексты после первого прочтения. Далее, слушая текст, следует читать его вместе с диктором, следя за произношением звуков и интонацией. В случае необходимости, можно повторить прослушивание текста два-три раза (фрагментарно или полностью).

В конце пособия дан общий список выделенных в текстах слов, список культурологических терминов и понятий, обозначенных специальным знаком (*), а также список литературы, использованной при составлении текстов. Предложенная литература может быть использована

студентами и в качестве источников для подготовки докладов и презентаций.

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

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. // Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С. 428.
2. Бердичевский А.Л. Технология межкультурного образования средствами иностранного языка на современном этапе» / <http://www.lib.znate.r>
3. Вьюнов Ю.А. Вступительное слово к учебному пособию по русской культуре X-XV веков. С-П., 2013. С. 4.
4. Вьюнов Ю.А. Вступительное слово к учебному пособию по русской культуре XV - XVII веков. С-П., 2014. С. 4.
5. Иванова Т.М. Применение (учебных лингвострановедческих) текстов в преподавании русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение . 2010. №3. С.70-71.
6. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 261 с.

Лариса Ивановна Чович

Декан факультета филологических наук, Панъевропейский университет
«АПЕИРОН», г. Баня-Лука (Босния и Герцеговина), д. филол. н., профессор
covicb@mail.ru

УДК 811.16'25

**ЭРГОНИМЫ С РУССКИМИ РЕАЛИЯМИ СЕРБИИ И
РЕСПУБЛИКИ СЕРБСКОЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА
СЕРБСКИЙ ЯЗЫК**

***ERGONYMS WITH THE RUSSIAN REALITIES OF SERBIA
AND THE REPUBLIKA SRPSKA AND WAYS OF THEIR
TRANSMISSION INTO SERBIAN***

Аннотация. В настоящем докладе представлен анализ структурно-языковых, семантических и функциональных параметров знаковых эргонимов с русскими реалиями на территории Сербии и Республики Сербской и способы их перевода (передачи) на сербский язык. Выявлена специфика семантики и функций эргонимов с русскими реалиями Сербии и Республики Сербской; рассмотрены функционирующие языки в эргонимической лексике Сербии и Республики Сербской. После проведенного исследования автор приходит к выводу, что Важность такого типа исследования заключается непосредственно в использовании полученных знаний в будущей профессиональной деятельности в сфере туризма, при переводе текстов в сфере рекламы, культуры и медиа, также при знакомстве с местными культурными и историческими объектами и в пополнении лексики новыми активными словами, терминами и выражениями.

Ключевые слова: лингвистический ландшафт, эргоним, транслитерация, транскрипция, калькирование

Abstract. This paper provides an analysis of the structural, linguistic, semantic and functional parameters of iconic ergonomics with Russian realia common in the territory of Serbia and the Republic Srpska and the ways in which they are translated (transferred) into Serbian. The specifics of semantics and functions of ergonomics with the Russian realia of Serbia and the Republic Srpska have been revealed; functioning languages in the ergonomic vocabulary of Serbia and the Republic Srpska are considered. The author concludes that the importance of this type of research is in the use of the obtained results in future professional activities connected with tourism, in particular in the translation of advertising, culture and media texts as well as in the situations of meeting with local cultural and historical objects and in enriching vocabulary with new words, terms and expressions most used.

Keywords: linguistic landscape, ergonym, transliteration, transcription, calcification

Понятие «лингвистический ландшафт» появилось сравнительно недавно, и, может быть, поэтому существует много синонимов. Это: «языковой ландшафт», «городской текст», «лингвистическое градоведение», «лингвистический пейзаж», «лингвогеография», «лингвистический ареал» и так далее. В данном докладе используется именно термин лингвистический ландшафт, рассматривающийся и как совокупность определенных текстов и наименований, и как представленность языков в общественном пространстве, так и непосредственно как область изучения и исследования соответствующих языковых единиц, выполняющих определенные функции и конкретные задачи и в городской, и в сельской средах. Объектом данного исследования являются эргонимы, обладающие рядом функций, отличающие их специфику. К ним относятся: номинативно-выделительная (назывная) функция, информативная, рекламная, эстетическая, мемориальная и функция охраны собственности [Емельянова, 2007].

Номинативно-выделительная функция является важнейшей для любого эргонима. Несомненно, любое заведение не может функционировать без своего собственного названия, с помощью которого люди могут его идентифицировать. Важно отметить, что название должно отличать объект от большого числа других подобных объединений, чтобы реципиенты смогли его дифференцировать. То есть эта функция эргонима может быть охарактеризована как идентификационно-дифференцирующая. С появлением множества новых организаций и компаний различного функционального характера возникает необходимость номинации появляющихся объектов. И, конечно, от правильно выбранного названия для объекта может напрямую зависеть успешная деятельность предприятия.

Информативная функция также важна для потенциального реципиента. Любое название наполнено определенной информацией, при первом же прочтении эргоним предоставляет все основные сведения о том или ином объекте, а именно дает представление о специфике и сфере деятельности организации, указывает месторасположение, обозначает предлагаемые товары или услуги, ориентирует на предполагаемого клиента [Емельянова, 2007].

Называя вновь появившиеся городские и сельские объекты, необходимо найти различные пути рекламирования и что-то новое, привлекающее внимание и воздействующие на потенциальных клиентов и покупателей, создать интересные и запоминающиеся

эргонимы, то есть конкретные наименования деловых объединений людей, учреждений, корпораций, кружков, предприятий, обществ, памятников и заведений. Именно поэтому одна из основных задач эргонима заключается в привлечении внимания и влияния на потенциального адресата, так выполняется рекламная функция эргонимов, ведь они по своей сути являются рекламными именами. А. М. Емельянова в своей работе приводит следующее определение: «рекламные эргонимы – это собственные имена рекламного характера, принадлежащие внутригородским объектам, объединенным функцией реализации товаров и услуг» [Емельянова, 2007]. Безусловно, подобные названия создаются для того, чтобы заинтересовать клиентов или покупателей, для более успешной реализации товаров или услуг в рамках деятельности объекта номинации.

Немаловажно отметить тот факт, что выбор учреждения, обращение в ту или иную организацию может зависеть от того, как звучит название и как оно в целом может быть воспринято реципиентом. Эстетическая функция эргонима заключается в благозвучности названия и его способности вызывать положительные ассоциации у жителей города. Зачастую звучные названия получают предприятия или организации бытового обслуживания (кафе, рестораны, гостиницы, отели, салоны, сервисные центры и так далее).

Мемориальная функция эргонимов связана с внутренней формой названия, которая может быть заранее запрограммирована с определенной целью. То есть могут отражать в названии имена учредителей, исторических личностей или использовать всеобщие известные названия каких-либо объектов, что может служить фактором успешности и доверия со стороны клиентов и покупателей [Емельянова, 2007].

Необходимость функции охраны собственности обусловлена современной обстановкой на рынке, появлением множества частных фирм и организаций и конкуренцией между ними, поэтому внутренняя форма становится обязательным элементом семантической структуры наименования. Зачастую даже с законодательной точки зрения возникает необходимость контролировать появление новых названий как в городском, так и в сельском пространствах [Емельянова, 2007].

Описанные выше функции эргонимов занимают важное место в ономастическом пространстве города и деревни. Несомненно, эффективность эргонима зависит от степени соответствия картине мира, ценностей, ожиданий потенциальных покупателей и клиентов. Также можно сказать, что полифункциональность эргонима определяет его успешность. Чем больше функций заложено в названии объекта, тем успешнее и привлекательнее оно может быть для

посетителей, так название выполняет несколько задач в рамках различных функций.

Таким образом, наряду с экономическими и социальными изменениями и процессами глобализации в современных реалиях наблюдается развитие обширного пласта наименований, оказывающими влияние на эти процессы. Неотъемлемым компонентом лингвистического ландшафта является эргономия, представленная уже существующими и вновь появляющимися названиями различных заведений учреждений, организаций, названиями улиц. Эргонимы являются именами собственными, так как обладают всеми отличительными признаками таких лексических единиц, но в тоже время характеризуются отдельными специфичными для них свойствами и функциями, которые являются необходимыми именно в городском и деревенском пространствах.

Сфера изучения лингвистического ландшафта довольно широка: рассматривается языковая ситуация с точки зрения социологии, социальной психологии, социолингвистики, психолингвистики и этнолингвистики. Один из наиболее важных аспектов в исследовании лингвистического ландшафта представляет собой воздействие всевозможных вывесок, рекламных объектов и названий на носителей различных языков в полиэтническом пространстве города и деревни [Пешкова, 2018].

Языковые и речевые особенности элементов (в данном случае эргонимов) языкового ландшафта прямым образом влияют на восприятие и понимание информации потенциальным реципиентом. Социально-ориентированный текст, созданный с определенной целью и направленный на определенную аудиторию для его восприятия, решает основные психологические задачи: привлечение внимания к тексту, оптимизация его восприятия, принятия его содержания [Пешкова, 2018, с. 109], поэтому Н. П. Пешкова выделяет следующие задачи текста в лингвистическом ландшафте:

- *привлечение и удержание внимания адресата;*
- *формирование установки на успешное восприятие;*
- *обеспечение ориентации адресата в ситуации поликультурной среды как внеязыковой, так и языковой* [Пешкова, 2018, с. 110].

Результаты работ таких лингвистов, как С. Тульп, Д. Монье, Б. Спольски и Р. Л. Купер стали основами метода описания лингвистического ландшафта и вызвали большой научный интерес у лингвистов для дальнейших разработок [Кирилина, 2013, с.159-160].

Так, в ноябре 2020 года в АНО ВО «Российском новом университете» (РосНОУ) совместно с Общероссийской общественной организацией «Союза переводчиков России», Национального общества

прикладной лингвистики и Панъевропейским университетом «Апеирон» (Босния и Герцеговина) при информационной поддержке Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина была проведена Международная научно-практическая конференция «Осенние коммуникативные чтения – 2020: Лингвистический ландшафт как механизм государственной политики», которая была проведена в рамках реализации проекта «Лингвистический ландшафт как механизм государственной политики: социокультурные и коммуникативные аспекты» № 20-011-31742/20 при финансовой поддержке РФФИ, где были рассмотрены и обсуждены актуальные проблемы из этой области, унифицирована терминология из области *Лингвистического ландшафта*.

Данный доклад является продолжением исследования русских реалий в сербском лингвистическом ландшафте, представленном на ноябрьской конференции 2020 года, цель которого - анализ структурно-языковых, семантических и функциональных параметров знаковых эргонимов с русскими реалиями Сербии и Республики Сербской и способы их перевода (передачи) на сербский язык.

Для достижения поставленной цели решались следующие *задачи*:

- выявление специфики семантики и функций эргонимов с русскими реалиями Сербии и Республики Сербской и

- рассмотрение функционирующих языков в эргонимической лексике Сербии и Республики Сербской.

Предметом исследования являются языковые, семантические и функциональные особенности эргонимов, обозначающих русские реалии, Сербии и Республики Сербской.

Методы исследования данной работы: структурное описание исследуемых объектов, метод компонентного анализа, сопоставительный анализ и обобщение полученных результатов.

Как уже выше сказано, в настоящем докладе сделана попытка описать несколько эргонимов, обозначающих русские реалии, которые представляют особую значимость для жителей Сербии и Республики Сербской.

Одним из таких эргонимов Республики Сербской, с рядом русских реалий, является уникальное место недалеко от города Биелина, единственный в своем роде этнографический комплекс "Станишичи", о котором даже местные сербы говорят: «Здесь русский дух, здесь Русью пахнет».

Его хозяин серб Станишич в своем интервью с российским журналистом рассказал, что после вооруженного конфликта в БиГ (1992-1995 годы) он был вынужден покинуть свой родной край в окрестностях Сараево и переселиться в Биелину (боснийский город на границе с Сербией), где постарался воссоздать не только свое родовое село,

особенности культуры и даже горной местности, но и представил понравившиеся и ставшие родными ему русские реалии, показывая тесные культурные и исторические связи русского и сербского народов. Результатом его этнографических изысканий стала деревня "Станишичи". Владелец этого этнографического комплекса видит определенное сходство жизненных устремлений у народов, населяющих Российскую Федерацию и Балканы. "На мой взгляд, россиян и балканские народы, в частности сербов, объединяют любовь к собственной земле, традиции ухода за которой тщательно хранились в селах и деревнях, прививались из поколения в поколение, - отметил он. - В 20 веке в силу различных причин по нашему укладу жизни был нанесен серьезный удар. В этой связи в качестве важной задачи я вижу возрождение того образа жизни, который несла деревня: в плане нравственности, культуры, традиций, и самое главное - уважения к труду". Станишич также выразил мнение большинства сербского населения относительно международного сотрудничества. "Республика Сербская всегда тяготела к России. Нам не нужен Запад и тем более НАТО. Необходимо провести референдум по данному вопросу, результаты которого заранее известны и не понравятся ни Вашингтону, ни Брюсселю. Мы, как и всегда, выберем Россию и будем полагаться на Москву", - резюмировал бизнесмен.

"Для нас - сербов Россия - это Мать! Поэтому на территории создаваемого мной и единомышленниками села имеются подтверждающие данную констатацию символы: отели Москва и Санкт-Петербург - нынешняя и бывшая российские столицы, а также зал Волга, названный в честь реки, отражающей кровеносную систему русского народа, несущей православие по всей территории Великой страны", - подчеркнул Станишич¹.

В русском стиле отстроен целый монастырский комплекс, в котором находятся кузница, зернохранилище, деревянные дома, в которых представлены экспозиции старинной мебели, будничной и праздничной одежды крестьян, предметы быта и разнообразная утварь, а также рабочие инструменты, которыми пользовались ремесленники, действующая водяная мельница. Это действующий монастырь Святого Николая с частицами мощей Святого Николая чудотворца и императора Уроша Пятого. Имеется небольшая деревянная церковь-крестильня, построенная по образцу одной русской православной церкви на Аляске. Купель выполнена в форме креста.

Кроме того, в Станишичах есть поезд *Пушкин*, который посетителей возит по территории этого огромного туристического комплекса и знакомит с достопримечательностями. Русскоязычные жители бывшей

¹ <https://rg.ru/>

Югославии и туристы обеих стран: и России, и Югославии - хорошо помнят пресловутый туристический поезд *Пушкин*, который за 48 часов доставлял их или в Москву, или в Белград.

О Станишичах знают не только жители Сербии и Республики Сербской, но и все приезжающие туристы в эти страны, именно поэтому вывески – названия улиц, отелей, залов даны на сербском, с использованием сербской кириллицы, и на английском языках. Интересно отметить, что история жизни владельца дана и на сербском, и на русском, и английском языках, то есть функционирует здесь три вышеперечисленных языка. Следует отметить, все необходимые функции эргонимов, имеющих русские реалии, в лингвистическом ландшафте этно села Станишича реализованы в той мере, как того требует заданная ситуация. Это функции: идентификационно-дифференцирующая, информативная, рекламная, эстетическая, мемориальная и функция охраны собственности.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что и здесь, в этно селе Станишичи лингвистический ландшафт представляет интерес с точки зрения представленности языков, их взаимодействие в городской и сельских средах. Не случайно в этом этнографическом селе Станишичи эргонимы лингвистического ландшафта обладают различными способами воздействия на реципиентов, и использованы методы привлечения и удержание внимания адресата, равно как и обеспечение ориентации адресата в ситуации поликультурной среды при создании туристического текста. Процессы глобализации, которые влекут за собой изменения в функционировании языков, оказывают определенное влияние на лингвистический ландшафт (повсюду надписи не только на сербском, но и на английском языке).

Таким образом, эргонимы с русскими реалиями в этом этнографическом селе Станишичи представлены: названиями отелей, залов для торжеств (Москва, Санкт-Петербург, Волга); церковей, монастыря и действующего туристического поезда, которые не требуют перевода на сербский язык, так как специфика их семантики прозрачна и поэтому несмотря на то, что типичными способами перевода эргонимов являются транскрипция (воспроизведение звуковой формы слова), транслитерация (воспроизведение графической формы, буквенного состава) и дословный перевод, в данном случае применяется только калькирование.

II. И еще хочется представить один знаковый памятник, находящийся в Косовской Митровице. Вообще-то в Сербии, как и в Республики Сербской имеется много памятников русским писателям Пушкину, Толстому, Достоевскому (в Белграде, Нови-Саде), царю Николаю Второму. Но в Косовской Митровице имеется особый памятник – памятник русскому консулу Григорию Степановичу Щербине. Это уже четвертая по счету установка памятника русскому консулу в Косовской Митровице,

расположенной на севере Косово. Последний памятник стоял ранее в южной части города и был демонтирован албанцами в 1999 году после прихода войск НАТО. Сейчас памятник установлен в северной (сербской) части Косовской Митровицы неподалеку от моста через реку Ибар. Более ста лет назад, в марте 1903 года, от рук албанских фанатиков пал русский консул в Косовской Митровице Григорий Степанович Щербина¹. Косовомитровские сербы назначают место встречи, ласково называя его «Рус»: «Код Руса», и памятник служит центром ориентации местных жителей во всем городе: «Право од Руса», «Хотел поред Руса» и так далее. Надпись на памятнике сделана на сербском языке кириллицей. Перевод отчества и фамилии дан методом транслитерации: *Степанович Шчербина*, а имя переведено по аналогии с сербским вариантом этого имени *Глигорџе*

¹ В 1928 году в Косовской Митровице от имени благодарных горожан и офицеров гарнизона был поставлен памятник Григорию Степановичу Щербина. В годы Второй мировой войны памятник пострадал, в ходе натовской агрессии против Сербии в 1999 году и изгнания сербов из Косово и Метохии он был уничтожен албанскими фанатиками — памятник находился в албанской части Митровицы. Теперь историческая справедливость восторжествовала.

«С тех пор, как назначен русским консулом в Шкодре господин Щедрина, исключительно благодаря его мощной защите, мы, шкодрянские сербы, не имеем повода жаловаться на местное турецкое правосудие. (...) Со времени приезда к нам господина Щедрина, смело можем сказать, что мы – полновластные хозяева своего имущества. Русский консул защищает нас от тех злодеев-мироедов, которые раньше привыкли жить на чужой счет. Кроме того, русский консул помогает материально здешним беднякам без различия вероисповедания. Он внёс крупную сумму в городскую кассу для бедных. Он же энергично препятствует переходу православных в магометанство. По его требованию уволен от службы местный полицейский пристав, угнетавший христиан. Обязанные своим благосостоянием русскому консулу, мы приносим сердечное своё спасибо ему как великому благотворителю и славянскому патриоту». Занимая пост вице-консула в Скутари, Щербина исполнял одновременно обязанности министра-резидента в Цетинье — столице Черногории. Его деятельность в этой должности получила горячее одобрение и личную симпатию черногорского князя Николая Первого Негоша. 7 мая 1902 г. Россия открыла консульство в Косовской Митровице. Оно стало первым европейским диппредставительством в этом городе. Консулом был назначен Григорий Щербина. Щербина прибыл в Митровицу в январе 1903 г. На новом посту он пробыл всего 10 недель. Местные албанцы встретили Машкова и Щербину с резким раздражением. «До сих пор в Митровице не было консулов – не должно быть и в будущем!» И местный албанский «авторитет» Иса Болетини объявил митровицким сербам, что любой сербский дом, предоставленный под консульскую резиденцию, будет сожжён! «Я водворяюсь в Митровице с большими трудностями: отношение ко мне албанского населения продолжает быть открыто враждебным и меня предупредили из Посольства о готовящемся против меня заговоре.» - писал Щербина 12 февраля 1903 г. Григорий Щербина не смог арендовать дом под консульство, покада османские власти не вызвали Болетини в Стамбул[5]. А 18 марта 1903 г., во время албанского бунта в Косовской-Митровице, Щербина был смертельно ранен отбашой (ефрейтором) 17-го турецкого пехотного полка Ибрагимом бенг-Халидом (этническим албанцем) и умер в ночь с 26 на 27 марта (10 апреля по новому стилю) 1903 года[6]. Останки высокообразованного патриота перевезли на родину. Щербина был похоронен у стен черниговского Свято-Троицкого собора. Часовня с телом Щербины находится недалеко от мощей преподобного Лаврентия (через стену Троицкого собора). На ней имеется металлическая табличка с краткой надписью: «Щербина Григорий Степанович погиб в Сербии в 1903 году. (https://otzovik.com/review_5678518.html).

- *Григорије*, то есть отчество и фамилия переводится - буквенным соответствием, а имя по аналогии.

В современных условиях глобализации лингвистический ландшафт города может быть представлен названиями улиц, магазинов, ресторанов, офисов, различных учреждений, организаций и так далее. Посредством этих компонентов происходит повседневное использование и функционирование языков в коммуникативном пространстве.

Важность такого типа исследования заключается непосредственно в использовании полученных знаний в будущей профессиональной деятельности в сфере туризма, при переводе текстов в сфере рекламы, культуры и медиа, также при знакомстве с местными культурными и историческими объектами, в пополнении лексики новыми активными словами, терминами и выражениями.

Перспектива дальнейших исследований довольно широка, постоянный интерес лингвистов к изучению эргонимов обусловлен изобилием материала для исследования и анализа благодаря росту и развитию городов и сел, появлению новых учреждений, компаний, заведений, фирм, организаций и предприятий различного функционального характера.

Список литературы

1. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / А. М. Емельянова. Уфа, 2007. 170 с.
2. Кирилина А. В. Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации / А. В. Кириллина // Вестник ТвГУ. Тверь, 2013. №24, с. 159 – 167.
3. Интернет ресурсы:
4. <https://rg.ru/>
5. https://otzovik.com/review_5678518.html
6. Пешкова Н. П. Исследование городского лингвистического ландшафта как способа межкультурного взаимодействия в полиэтническом социуме / Н. П. Пешкова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-gorodskogo-lingvisticheskogo-landshafta-kak-sposob-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-v-polietnicheskomsotsiume> (дата обращения 03.11.2018).
7. Пешкова Н. П. Лингвистический ландшафт полиэтнического города: особенности вербального воздействия / Н. П. Пешкова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvisticheskiy-landshaft-polietnicheskogo-goroda-osobennosti-verbalnogo-vozdeystviya>, дата обращения 04.11.2018.

Ирина Израилевна Стойичевич

*Магистр русского языка и литературы, переводчик,
член Союза переводчиков России и Союза литературных переводчиков Сербии
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6449-1422>
hadzisloba@gmail.com*

УДК 81'255.2

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА ФРАГМЕНТОВ ТЕКСТА С СКРЫТЫМИ КОНТЕКСТАМИ С СЕРБСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

QUESTIONS OF TRANSLATION OF TEXT FRAGMENTS WITH HIDDEN CONTEXTS FROM SERBIAN INTO RUSSIAN

***Аннотация.** В работе рассмотрены некоторые вопросы перевода скрытых контекстов в переводе с сербского на русский язык духовно-публицистических текстов. Проблема и возможные пути её решения рассмотрены на конкретных примерах. На этих же примерах рассмотрены возможные альтернативные варианты перевода, как и упущения при переводе и их последствия для семантической составляющей текста.*

***Ключевые слова:** Перевод, публицистика, скрытые контексты, фоновые знания, семантика.*

***Abstract.** In this article we will consider some questions of translation from serbian to russian language. The emphasis wil be on the context provided by the spirit of language in spiritual- journalistic text. The problems and possible solutions are considered on the examples. On this examples are also considered some alternative ways of translation, flavs of it and effects on semantics constituent of the text.*

***Keywords.** Translation, journalistic text, hidden contexts, background knowledge, semantics*

Цель данной работы – определить некоторые из возможных проблем при переводе скрытых контекстов (в дальнейшем текст СК) в текстах духовно-публицистического содержания с сербского (в дальнейшем тексте ЯО) на русский (в дальнейшем тексте ЯП) язык и наметить некоторые из возможных путей решения этих проблем при одновременном сохранении авторского стиля изложения и лингвокультурологических особенностей текста, как и достижениями высокого литературного уровня перевода, как обязательного условия.

Перечисленные проблемы будут рассмотрены на конкретных примерах, взятых из перевода сборника бесед, проповедей и интервью блаженнопочившего Патриарха Сербского Павла (1914 – 2009) *Пут уживот* [Патријах српски Павле, 1999]. выполненный автором этой работы

[Патриарх Павел, 2015]. Для выборки была использована публицистическая часть книги. Публицистические тексты, по своей природе обращаясь прежде всего к соотечественникам (т.е. носителям ЯО), характеризуются злободневностью и полемичностью, при этом в значительной мере опираются на наличие у предполагаемого читателя фоновых знаний и избытуют СК. Разговорно-публицистический стиль текста обеспечил наличие в нём дополнительного объёма СК, а необходимость сохранить этот стиль и черту назидательности в тексте перевода потребовала от переводчика особого внимания к данному вопросу. Так же стоит принять во внимание, что публицистические тексты при переводе сохраняют свои основные черты, т.е. черты непосредственного обращения к современнику, что требует от переводчика решения проблемы перевода СК, которое не утяжелит текст, не изменит его стилистических характеристик и авторского стиля изложения.

Для конкретного рассмотрения из рассматриваемого текста на ЯО выделено несколько фрагментов, правильное понимание которых невозможно без определённых фоновых знаний, т.е. фрагменты с важными СК/ На примере соответствующих фрагментов текста на ЯП рассмотрены методы, применённые автором перевода для решения этой задачи; так же на конкретных примерах показаны возможные недостатки и степень потери семантики текста при недостаточном внимании к СК при переводе.

Методы, использованные для конкретной реализации поставленных задач, следующие: сбор материала, его обработка и интерпретация данного материала с применением методов лингвокультурологического анализа единиц, а также метода компаративно-семантического (внутреннего) анализа оригинального и переводного текста, анализа происхождения рассматриваемой и целевой единицы.

Вопросы перевода фрагментов текста с скрытым контекстом – одни из самых сложных в работе литературного переводчика. Скрытые контексты обычно апеллируют к принципам, вещам, событиям, понятиям, литературным произведениям, паремиям, народному эпосу, географическим реалиям и историческим фактам, общеизвестным в культурном пространстве ЯО, то есть к так называемым фоновым знаниям. Они настолько общеизвестны, что никто не упоминает о них специально, не концентрирует внимания и т.д. Естественно, что столь высокая смысловая нагрузка должна найти отражение в тексте на ЯП. В этом смысле примечательно высказывание Колшанского Г.В., которые определяет контекст, как интерпретатор «высказывания, определяемого объемом неязыковых знаний коммуниканта. Другими словами, понятие контекста должно рассматриваться как возможный круг знаний коммуниканта, воспринимающего тот или иной текст в соответствии с

этими значениями и на их основе, а не на основе непосредственно языковых данных» [Колшанский, 1980, с. 25–26]

Большинство исследователей рассматривают упомянутые знания, как фоновые, определяя их, как общую совокупность знаний и представлений о мире и культуре, характерных для данного лингвокультурного пространства, как «социально-культурный фон, который характеризует воспринимаемую речь» [Ахманова, Гюббенет, 1977, с. 47]. Согласно Виноградову В.С., фоновая информация, «это социо-культурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [Виноградов, 1975, с. 40]

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров называют фоновыми знаниями знания «общие для участников коммуникативного акта» [Верещагин, Костомаров, 1983, с.126]. Далее, классифицируя фоновые знания по степени распространённости, авторы указывают, что они «...разделяются на общечеловеческие, региональные и страноведческие. Страноведческие знания – это сведения, общие для всех членов определённой этнической общности...» [Верещагин, Костомаров, 1983, с.170]. Томахин Г.Д. определяет даёт разноплановое определение фоновых знаний: в широком плане они – «практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения», а в узком – «только те знания, которыми располагают оба коммуниканта, т.е. знания, общие для участников коммуникативного акта». [Томахин, 1980, с. 84].

Как мы видим, исследователи не всегда единодушны в вопросе о том, что точно можно считать фоновыми знаниями. Однако, с точки зрения прикладного решения этой проблемы в процессе перевода, оптимальным нам представляется определение Верещагина и Костомарова. Как более применимое, оно позволяет вычленил для конкретного случая необходимый минимум фоновых знаний, семантика которых должна быть так или иначе отражена в тексте перевода, поскольку она является частью акта коммуникации, доводящей его до необходимой полноты при помощи

Необходимо заметить, что общеизвестность подобных реалий, скрытых в скрытых контекстах, отнюдь не означает, что они не важны для понимания смысла как всего текста, так и его отдельных фрагментов. Скорее наоборот: поскольку речь идёт о реалиях основополагающего порядка, их игнорирование при переводе часто ведёт к значительным потерям в области семантики и должно быть признано существенным недостатком как процесса перевода, так и собственно его результата, т.е. итогового текста. «Недостаток фоновых знаний в большинстве случаев ведет к коммуникативной неудаче, то есть к такому сбою в общении, при котором определенные речевые воспроизведения не выполняют своего предназначения». [Городецкий, 1990, с.50].

Рассмотрев всё изложенное, мы должны прийти к выводу, что фоновые знания не просто необходимы переводчику для адекватного перевода, но также, что часть фоновых знаний, абсолютно необходимую для правильного понимания семантики, нужно непременно тем или иным способом внести в перевод. Это могут быть фоновые знания самого разного характера, относящиеся к самым разным областям: социальной, исторической, политической, общественной, этнокультурной, семиотической.

В большинстве случаев, переводчик литературного текста является носителем языка перевода. Это также является и желательным, поскольку в этом случае итоговый текст лучше отвечает духу и естественному ритму целевого языка. Однако тут скрывается опасность, связанная с тем, что выросший на других архетипах и в другом лингвокультурном пространстве, переводчик может просто не заметить фрагментов с скрытым контекстом. Нельзя забывать, что компаративистика «...междисциплинарно задумана: общим для них является комплексное изучение по крайней мере двух национальных литератур и культур, двух языков в контакте». [Чович, 2019, с. 94]. С другой стороны, Бахтин М. М. писал, что «текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, приобщающий данный текст к диалогу». [Бахтин, 1979, с. 363]. Ясно, что упомянутый процесс развивается как между текстом на ЯО и носителем ЯО, так и между текстом на ЯП и носителем ЯП, там и между переводчиком, текстом на ЯО и создаваемой им интерпретацией текста на ЯП. Бархударов писал, что «для перевода существенной является эквивалентность значений не отдельных слов и даже не изолированных предложений, но всего переводимого текста (речевого произведения) в целом по отношению ко всему тексту перевода». [Бархударов, 1975, с.14].

Когда фрагменты с скрытым контекстом определены, встаёт проблема их адекватного перевода. Здесь есть несколько путей, самым распространённым из которых является написание примечаний. Хотя это и не является прямой обязанностью переводчика, всё же это нужно признать необходимым, поскольку без них фрагмент может оказаться полностью или частично неправильно понятым. Метод написания примечаний удобно применять, когда скрытый контекст требует более или менее широкого пояснения (что является довольно частым явлением при переводе публицистической литературы), введение которого в сам текст перевода означало бы значительное отступление от авторской версии текста. Однако переводчику нужно иметь в виду, что слишком большое количество примечаний нередко раздражает читателя и перегружает текст (уже не говоря о том, что некоторые читатели вообще не читают примечаний, в то

время как другие на читают такие произведения по порядку, так что постраничные примечания могут остаться вне их внимания). Поэтому, вероятно, следует считать целесообразным по мере возможности стараться избегать примечаний, освящая необходимый аспект с помощью смещения акцентов в тексте, описательного перевода, незначительных (не более 1-2 лексем) добавлений или других тому подобных средств. Вот один из примеров фрагмента с скрытым контекстом, проблема перевода которого решена путём написания примечания:

- ...стижем у Београд у време кад су била она вешања на Теразијама. [Патријах српски Павле, 1999. с. 272].

переведено на русский язык, как

- ...когда были повешения на Теразије. [Патриарх Павел, 2015, с.302].

В данном фрагменте речь идёт о широко известном историческом событии, происшедшем за время немецкой оккупации Сербии во время Второй мировой войны. Даже краткое объяснение этого события заняло бы в тексте больше места, чем само упоминание о нём, тогда как отсутствие какого-либо объяснения нанесло бы урон семантике фрагмента. Поэтому для решения проблемы перевода применено пояснение в примечании.

В книге имеется 95 примечаний, написанных переводчиком, немалая часть которых призвана пояснить именно СК. Можно сказать, что ни одно историческое событие, географическое понятие или историческая личность не остались не пояснёнными. Но это не значит, что проблема перевода скрытых контекстов в книге полностью решена. Например, рассмотрим следующий фрагмент:

- Одлучио сам да покушам да одем у Девич, јер је нашим сестрама тамо најтеже. Игуманија, две монахиње и ја кренули смо манастирским фићом. Дошли смо до села Лауше, које се налази са једне, док је манастир са друге стране брда. [Патријах српски Павле, 1999. с. 315].

переведён на русский язык, как

- Я решил попытаться добраться до Девича, нашим сёстрам там тяжелее всего. Игуменья, две монахини и я выехали на монастырской «фиче» (малолитражный автомобиль – прим.пер.). Добрались до села Лауше, находящегося на противоположном от монастыря склоне холма. [Патриарх Павел, 2015, с.409].

Фрагмент описывает крайне опасную ситуацию на территории Косово. Хотя переводчик по большей части справился с описанием и даже пояснил скромность используемого автомобиля, тем не менее упустил очень важную деталь, а именно: чтобы попасть в Девич, патриарху и монахиням необходимо было проехать через территорию под контролем албанцев. Название села Лауши, у которого их остановили, говорит о том, что оно албанское. Эту проблему можно было решить добавлением в текст

перевода одной лексемы *албанского (села Лауши)*. Надо сказать, что переводчик, в силу недостатка имеющихся на момент перевода знаний, не только не решил проблемы, но даже не заметил её, что является нередким явлением в случае с СК. К сожалению, это значительно обеднило семантику фрагмента.

Данный пример отлично доказывает важность учёта фоновых знаний и СК при переводе текстов, особенно имеющих публицистическую составляющую.

Примером более удачного выявления и озвучивания СК является перевод следующего фрагмента:

- За ову горњо-карловачку (*епархию – И.С.*) и није чудо, ту су стално постојала та ратна страдања (подчеркнуто мной – С.И.). [Патријах српски Павле, 1999. с. 274].

как

- Насчёт Горно-Карловацкой понятно – *здесь была война*. (подчеркнуто мной – С.И.). [Патриарх Павел, 2015, с.307].

Правильный и семантически точный перевод был бы *она (епархия) постоянно страдала от военных действий*. Однако этот перевод не был использован по нескольким причинам, в том числе из-за дополнительного размывания СК. Вместо этого указанное словосочетание в контексте предложения заменено лексемой *война*. При этом переводчик апеллирует к фоновым знаниям носителей ЯП, в которых значительное место занимает история ВОВ и потери среди мирного населения. Дополнительное пояснение дано в примечании, но и без его прочтения семантика вполне ясна. Ещё один пример фрагмента текста с СК:

- ...свакој од пацијенткиња је говорила да роде по још неколико Скендербега. Кад се обратила овој нашој и чула да има двоје деце, рекла јој је: «Хајде и ти да родиш још макар три Скендербега...» Наша жена се тргла и одговорила: «Ја ћу још три, али Краљевића Марка». [Патријах српски Павле, 1999. с. 321].

Фрагмент подразумевает у читателя наличие целого спектра фоновых знаний. Во-первых, это сложные взаимоотношения сербов и албанцев в Косово, во-вторых, это знания о личностях Скандербега и королевича Марко. Во-третьих, это сложное положение в Косово и положение с рождаемостью на этой территории, и в-четвёртых, наконец, это отношение Православия к абортам. Фрагмент переведён следующим образом:

- ...каждой пациентке советовала ещё по несколько Скандербегов. А когда дошла до нашей и услышала, что у неё двое детей, говорит: «Ну и ты роди ещё хотя бы троих Скандербегов...» А наша женщина вздрогнула и отвечает: «Ладно, ещё троих, но королевичей Марко». [Патриарх Павел, 2015, с.423].

Для принятия решения о таком подходе к переводу был ряд причин: во-первых, общественно-политическому положению в Косово посвящена часть предыдущего текста, так что можно считать, что русскоговорящий читатель получил необходимых объём фоновых знаний по этому вопросу. Во-вторых, большинству образованных русскоговорящих читателей знакома личность Скандербег, поэтому здесь не применялось ни объяснение, ни примечание. Как ни странно, этого нельзя сказать о личности королевича Марко и её месте и роли в сербском героическом эпосе (этот казус хорошо иллюстрирует односторонность преподавания истории и иностранной литературы в период СССР, связанную с сложными взаимоотношениями СССР и СФРЮ). Поэтому для решения второго вопроса применено примечание, объясняющее как реальную, так и мифологическую роль этой личности. И, наконец, в вопросе подразумеваемого отношения к абортам, вытекающего из православного понимания морали, фоновые знания представителя русского лингвокультурного пространства вполне достаточно и не отличаются от таковых у представителя сербского лингвокультурного пространства.

В целом приходится констатировать, что при переводе на русский язык книги «Пут у живот» проблема перевода СК была решена переводчиком в основном с помощью написания примечаний. Это решение в целом оправдало себя, что подтверждено тем, что оба российских издателя издали книгу вместе с примечаниями. Однако, нельзя не отменить определённой односторонности этого решения: всем известно, что далеко не все читатели читают примечания. Кроме того, как показано на одном из примеров, в некоторых случаях добавление одной-двух лексем гораздо эффективнее по сравнению с ссылками, особенно концевыми. Так же нельзя не указать на недостатки перевода, выразившиеся именно в недостатке перевода СК, которые не везде переведены в объёме, достаточном для полного переноса семантики текста на ЯО в текст на ЯП.

По мнению Стернина И.А. высшей степенью понимания текста является ситуация, когда «...реципиент понимает содержание, интерпретирует его, может всесторонне его оценить и изложить своими словами концепт текста, оценивает тему и форму изложения». [Стернин. 2011, с. 7]. Очевидно, что этот уровень интерпретации текста ЯП должен дать реципиенту возможность достижения аналогичного уровня понимания текста, что невозможно без максимально корректного перевода СК. В заключение приведём высказывание Мунэна Ж. «Именно по этому переводчику недостаточно быть хорошим лингвистом. Он должен быть отличным этнографом, а это значит, что он не только должен знать все о языке, но и все о народе, говорящем на этом языке. И только тогда он станет чародеем, магом восьмого искусства [Мунэн, 1978, с. 141].

Список литературы

1. Ахманова О.С. Вертикальный контекст как филологическая проблема: / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет И.В. Вопросы языкознания №3. М.: Наука 1977. с. 47-54.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод, / Л.С. Бархударов. М.: Междунар. Отношения, 1975. 240 с.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 424 с.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка, как иностранного / Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык. 1983. 256 с.
5. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. М.: АДД, 1975. 224 с.
6. Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения / Б.Ю. Городецкий // Язык и социальное познание: [Сб. ст.] / сост. В.Н. Переверзев. – М.: ЦС филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. с. 39–55.
7. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. М.: Наука, 1980. 151 с.
8. Мунэн Ж. Теоретические проблемы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. / Ж. Мунэн. М.: Междунар. отношения, 1978. с. 36–41
9. Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте. /И.А. Стернин. Воронеж: Истоки, 2011. 66с.
10. Томахин Г., (1980), Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения; Иностранные языки в школе, № 4, с. 84-86
11. Чович Б. FACTA UNIVERSITATIS Series: Linguistics and Literature Vol. 17, No 2, 2019, pp. 93-99 «Место перевода в компаративных исследованиях литературы»: электронный ресурс <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FULingLit/article/view/5437> (дата обращения 22.01.2020)
12. Патриарх Сербский Павел. *Пешком ом в вечность* / Патриарх Сербский Павел. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2015. 528 с.
13. Патријарх српски Павле, *Пут у живот*. / Патријарх српски Павле. Београд: Мисионарски и духовни центар манастира Хиландара «Тројеручица», 1999. 360 с.

Радмило Н. Маројевић

*Паневропски универзитет АПЕИРОН у Бањој Луци,
Факултет филолошких наука, професор емиритус, др.
radmilo@mail.ru*

УДК 821.16

**РУСКИ ЕКВИВАЛЕНТ СРПСКОГ ЕПСКОГ ДЕСЕТЕРЦА
(МЕТРИЧКЕ КОНСТАНТЕ И РИТМИЧКЕ ДОМИНАНТЕ
ПРЕВОДА ЛУЧЕ МИКРОКОЗМА ИЉЕ ЧИСЛОВА)**

**РУССКИЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД ИЛЬИ ЧИСЛОВА
ПОЭМЫ «ЛУЧ МИКРОКОСМА» ПЕТРА НЕГОША
(СИЛЛАБИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ И РИТМИЧЕСКИЕ
ДОМИНАНТЫ)**

***Апстракт.** У овом раду** излаже се, у првом поглављу, историја питања о руском еквиваленту српског епског или асиметричном десетерцу, а затим се, у друга два поглавља, разматра прејев Иље Числова Његошевог спјева „Луча микрокосма“, који је остварен у еквиритмичном руском аналогу српског асиметричног десетерца. Преводаца је спјев превео десетосложним стихом с цезуром послје четвртог слога, с три метричка акцента, с доминантном женском клаузулом.*

***Кључне ријечи:** Петар II Петровић-Његош, спјев „Горски вијенац“, спјев „Луча микрокосма“, руски прејев, версификација.*

***Анотација.** В настоящей работе, в первой ее части, изложена история вопроса о русских эквиритмичных переводах поэм «Горный венец» и «Луч микрокосма» сербского поэта Петра II Петровича-Негоша. Традиция перевода стихом, представляющим собой опыт реконструкции праславянского стихосложения на основе сопоставления стиха русской и сербской народной поэзии, восходит к переводам А. Востокова и А. Пушкина.*

Во второй и третьей частях статьи сопоставительному критическому анализу подвергается поэтический перевод поэмы «Луч микрокосма», выполненный И. Числовым, в аспекте стихосложения (передачи силлабических констант и ритмических доминант). Перевод осуществлен в форме десятисложного размера с цезурой после четвертого слога, эквиритмичного

** Рађено у оквиру научног пројекта „Пјесничка дјела Петра II Петровића-Његоша у оригиналу и руским преводима“ Института за славистику и филологију Паневропског универзитета Апеирон у Бањој Луци

аналога сербского эпического десятисложника. Перевод характеризуется тремя ритмико-интонационными тактами с доминирующей женской клаузулой.

Отдельные замечания касаются примеров неверной силлабики и тоники стиха, явившихся последствием того, что переводчик не пользовался научным изданием, выполненным автором данной статьи (Петар II Петровић-Његош. Луча микрокосма. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица–Цетиње, 2016).

Ключевые слова: Петар II Петровић-Његош, поэма «Горный венец», поэма «Луч микрокосма», русские поэтические переложения, стихосложение.

1. ПОЛАЗИШТЕ

1.1. Руски еквивалент српског епског десетерца први пут је остварен у последњем руском преводу *Горског вијенца* који потписује Александар Шумилов. Ми ћемо овдје [у тачки (1)] навести одјелјак из студије *Русские поэтические переложения поэмы «Горный венец» Петра Негоша в стиховедческом аспекте* [МАРОЕВИЧ 2013, претходно у МАРОЕВИЧ 1998] посвећене том преводу, да бисмо затим [у тачки (2)] отворили питање о ауторству тог превода.

(1) Если перевод «Горного венца» Кузнецова можно рассматривать как вершину поэтической традиции, которая пользуется пятистопным хореем для передачи ритмики сербского эпического десятисложника как фольклорного стиха, то перевод Александра Александровича Шумилова [НЕГОШ 1996: 26–212], петербургского поэта и слависта (который сербский язык и Негоша изучал в университете), можно рассматривать как возобновление другой поэтической традиции, ведущей свое начало от Востокова и Пушкина и их переводов сербской народной поэзии, и как дальнейшее развитие этой традиции. Шумилов пошел по другому пути, чем его предшественники, переводчики «Горного венца». «Языковая структура поэтических образов Негоша, их глубина и афористичность требуют более точной передачи ритмики оригинала, тем более, что развитие системы русского стихосложения и ее состояние сегодня позволяют, если не полностью воссоздать сербский десятисложник в русской поэзии, то с точки зрения ритмики максимально к нему приблизиться» [ШУМИЛОВ 1992: 152].

В сотрудничестве с ныне покойным философом Иваном Алексеевичем Жилуновым А. А. Шумилов еще в 70-х годах изложил поэтику нового русского перевода «Горного венца» [ЖИЛУНОВ–ШУМИЛОВ 1976: 55–64; ЖИЛУНОВ–ШУМИЛОВ 1979: 152–168], но в своем окончательном облике она раскрыта в его статье «*Руски преводи Његоша*»: «Сегодня мы можем максимально приблизиться к сербскому десятисложнику, построить его русскую модель. Иными словами, сохранив десятисложность и постоянную цезуру после четвертого слога, более свободно распределить

ударения (при общей хорейской тенденции), т.е. разнообразить хорей переборами ритма, что более отвечает ритму сербского десятисложника (его варианта для чтения)» [Шумилов 1992: 154].

Перевод Шумилова имеет значение не только для истории переводов сербского десятисложника вообще, и особенно «Горного венца», но и для развития русской оригинальной поэзии, для новых путей развития русского стиха, которые гениально предвосхитил великий Пушкин. Известно (хотя и не достаточно широко), что первый значительный и плодотворный контакт русской и сербской культур в новое время осуществлен восточными переводами сербских народных песен, которые базируются на творческом соединении традиций сербского эпического стиха и стиха русских былин (тонический стих русского эпоса как стихолог первым описал именно Востоков [МАРОЛЕВИЋ 1987/2017; МАРОЕВИЧ 1990: 49–57]). Дальнейшее развитие поэтики, сформулированной и примененной Востоковым, мы встречаем в пушкинских переводах сербских песен и, шире, в стихе «Песен западных славян» [МАРОЕВИЧ 1995: 121–128]. Именно к этой традиции, традиции восточных «Сербских песен» и пушкинских «Песен западных славян», творчески обращается поэт-переводчик Шумилов:

К о л о

Город Новый, ты застыл над морем
и считаешь волны бегущие,
словно старец, что сидит на камне
и считает узелки на четках.

Сон чудесный тебе привиделся:
в синем море флот венецианский,
а с берега войско черногорцев
окропили городские стены
алой кровью и святой водою,
чтоб от турок не осталось духу.

Поспешило городу на помощь
двадцать тысяч турецкого войска.
Им навстречу черногорцы вышли
на Каменном поле знаменитом —
тут и гибель туркам приключилась.
Где звучали клики боевые —
там сегодня камни гробовые.

[НЕГОШ 1996: 102, 104].

В переводе Шумилова поэтически решен вопрос русского эквивалента сербского эпического десятисложника. Шумилов сохранил десятисложность как метрическую константу (у Востокова она сохранена, хотя и непоследовательно, в переводе песни «Марко кралевич в азацкой

темнице», который является своеобразным метрическим экспериментом, в то время как у Пушкина десятисложность — лишь среднестатистическая и чаще всего встречаемая длина стиха). Постоянная цезура после четвертого слога в стихе Шумилова — также метрическая константа (в пушкинском переводе песни «Бог ником дужан не остаје», у Пушкина она имеет название «Сестра и братья», сербская цезура — лишь умеренная ритмическая доминанта, а в некоторых переводах Востокова — ритмическая тенденция). Шумилов отступает от схемы правильного пятистопного хоря, т.е. от размера, которым чаще всего и упорнее всего переводились сербские народные песни с середины XIX в. до наших дней. Хотя его перевод может читаться как трехтактный стих русской народной поэзии с тремя метрически релевантными ударениями (одно в первом и два во втором полустихии) и, таким образом, представлять собою пример реконструированного праславянского эпического стиха (как поэтическое подтверждение теоретических работ Романа Jakobsona), в нем сильно выражена хорейческая ритмическая тенденция. И здесь русский поэт-переводчик хотел приблизиться к современному звучанию сербского десятисложника. Так осуществлена гармония между свободой и формальным порядком стиха, если мы воспользуемся теоретическим осмыслением развития русского стиха нашего переводчика [ШУМИЛОВ 1989: 32–40]:

Дьявол это или наважденье,
или хуже того и другого?
Как увижу я ее улыбку —
мир кружится, свет в глазах темнеет.
Все я вынес, все в душе я спрятал,
но однажды лукавый попутал:
я остался ночевать у Бана.
Ночь лунная близилась к рассвету,
чуть светился костер на поляне.
Вдруг неожиданно она появилась
и присела у костра погреться.
Было тихо, все уснули в доме.
Уронила косу молодая
и, тихонько расплетая пряди,
начинает причитать по мертвом,
как голубка на дубовой ветке.
Слышу, плачет по девере Андрии,
по любимом сыне Милонича,
которого погубили турки
прошлым летом в Дуге злополучной.

Не позволил Бан снохе остричься,
жалко Бану погибшего сына,
вдвое больше кос ее прекрасных.
Причитает она на поляне,
пламя бьется в очах ее светлых,
и во мраке, как дитя, я плачу,
завидую мертвому Андрии:
прекрасными он отпет устами,
прекрасными очами оплакан.
[НЕГОШ 1996:108, 110].

Можно считать, что в переводе осуществлены и обе тонические константы сербского эпического десятисложника (безударность четвертого и десятого слогов). Шумилов в своем переводе сохраняет синтаксическую паузу между стихами в той мере, в которой она выдержана и у Негоша, так что и в этом отношении можно считать, что его перевод ритмически эквивалентен сербскому асимметрическому десятисложнику. В отличие от Востокова и Пушкина, у которых каждый стих имеет хореическую клаузулу (в «Хасанагинице» Востокова — дактилическую как доминанту), у Шумилова хореическое окончание стиха (ударение на предпоследнем слоге) — лишь ритмическая доминанта, которую время от времени нарушают дактилические окончания. И это явится, вероятно, завершающим штрихом в создании нового стиха, который будет по праву зваться «стихом шумиловского перевода „Горного венца“».

Если предшествующие переводы «Горного венца» принадлежат истории, то переводы Юрия Кузнецова и Александра Шумилова принадлежат и истории, и поэзии. Появившиеся почти одновременно, они могут рассматриваться как две модели переводческой интерпретации текста и как антиподы в поэтической полемике о русских ритмических эквивалентах негошевского (и эпического сербского) десятисложника. И, конечно, как высшее выражение двух различных поэтических традиций передачи сербских фольклорных и фольклором вдохновленных поэтических произведений. И, наконец, как приглашение на дискуссию о теории художественного перевода и сравнительной поэтике, с точки зрения которых их и следует рассматривать [МАРОЛЕВИЋ 1978, 1982, 1988; ЧОВИЋ 1994, 1995].

(2) Александар Шумилов и као пјесник, и као теоретичар стиха дао је суштински допринос првом руском преводу једног Његошевог дјела новим и еквивалентним руским стихом. Он је хтио, како ми је признао, посветити превод «Светлой памяти И. Жилунова, с которым мы начинали эту работу», али уредник није ту посвету и објавио. Можда би требало превод приписати обојици преводаца с обзиром на то да је превод, односно његова прва варијанта, био потпуно завршен за живота Ивана Жилунова

(такву варијанту су мени у своје вријеме преводиоци и уручили).

1.2. Превод Иље Числова спјева *Луча микрокозма*, који традицију руског аналога српског епског десетерца наставља (потврђује је и стваралачки надограђује), објављен је двапут за преводиочева живота: први пут у Русији [Числов 2016], други пут у српским земљама, двојезично с нашим основним издањем [НЕГОШ 2017]. О Числовљевом преводу реферисали смо у марту 2017. године на Другој међународној научној конференцији «Ново и традиционално у транслатологији и настави руског језика као страног» у организацији Паневропског универзитета [МАРОЈЕВИЋ 2017^а]; реферат је екавски објављен исте године [МАРОЈЕВИЋ 2017^б].

1.3. Као образац за версолошку анализу у овом раду, навешћемо 69. строфу Числовљевог превода, која у потпуности одговара како силабичким константама тако и ритмичким константама и доминантама не само српског десетерца него и његовог прасловенског прототипа (има и других таквих строфа):

Здесь же мрака || мерзостные | сѣлы
раздроблены || были | в одночѣсье,
своей власти || в естестве | лишѣлись,
жалку участь || прияв | хладной смѣрти;
в ярком свете || первая | отсюда
всем созданьям || заря | улыбнѣлась;
и отсюда || с бессмертием прѣвда
сочеталась || на вечное | цѣрство;
ум и воля, || и судьба | отсюда
во едином || ключе | заструѣлись.
[ЛМ 681–690].

Силабичке константе стиха су десетосложност, цезура послѣ четвртог слога, на крају првог полустиха (коју обиљежавамо двоструким знаком ||), и двотактност другог полустиха (коју обиљежавамо једноструким знаком |). Стих се у прасловенском језику завршавао женском клаузулом (дужином деветог слога у раном, акцентованошћу деветог слога у позном прасловенском); у једном типу руских билина женска клаузула се задржала као тонска метричка константа, а у српском десетерцу она се трансформисала у тзв. квантитативну клаузулу (ако је акценат на деветом слогу био је дуг, а ако је на осмом или седмом слогу — кратак). У Његошевом спјеву ова карактеристика десетерца се остварује само као слаба ритмичка доминанта: у оригиналу цитиране строфе квантитативна клаузула је нарушена у четири стиха (у облику *умом ми реконструирешемо краткоузлазни акценат*):

овде су се || мрске | мрачне силе
у комате || грдне | раздробиле
и из владе || бића | избјежале
у жалостно || стање | хладне смрти,
одавде се || са свјетлошћу | прва
свему бићу || насмијала | зора,
овде се је || бесмртијем | правда
на вјечито || царство | сочетала,
одавде ти || судба, | воља с умом
у једноме || избијају | кључу.
[уп. Негош 2017: 112].

Клаузула је, у свим фазама развоја српског стиха, тонски обиљежена неакцентованошћу десетог слога као метричком константом. Неакцентованост четвртог слога, слога испред цезуре, у Његошевом десетерцу само је снажна ритмичка доминанта, а и она је резултат утицаја пренесеног акцента новоштокавских (тачније би било рећи: новосрпских) говора на епску поезију српску.

Један од два метричка акцента у другом полустиху, као ритмички курзив, могао је да изостане, као што је могао да изостане средишњи акценат у тротактном стиху руских билина.

2. СИЛАБИЧКЕ КОНСТАНТЕ ПРЕВОДА

2.1. Прва силабичка метричка константа српског епског десетерца јесте десетосложна структура стиха. Да ли у преводу Иље Числова има примјера који ту основну силабичку константу нарушавају? Навешћемо четири таква примјера у контексту строфе с коментаром о могућим исправкама преводиочевих омашки (које се могу сматрати и штампарским грешкама). Узгред ћемо се осврнути и на неке друге појединости у преводу.

(1) У 625. стиху превода, који у оригиналу гласи: од топаза и зрџна рубина [Негош 2017: 108], има једанаест слогова.

По равнине холмы поднялися,
строго-чинно, как все остальное,
в окруженьи вертоградов пышных;
на главѧх их воздвигнуты троны
из лучистых рубинов и топаза
для Ангелов для первопрестольных;
над престолом каждым колышется
круг блестящий среди струй воздушных,
что подобен кольцу Сатурнову
искроцветьем и круженьем чудным.

[ЛМ 621–630].

Стих се лако може исправити (*из лучистых рубинов, топаза*) с обзиром на то да је у руском књижевном језику веза двију именица без копулативног везника уобичајена и кад је набрајање завршено.

У четвртом стиху метрички акценат је на трећем слогу (анапестски почетак по Колмогоровљевом правилу), па се побочни акценат на четвртом слогу (на главах *их*) скоро неутрализује.

У шестом стиху строфе други полустих попуњава сложеноизведени придјев (с побочним акцентом на првој и главним на другој компоненти), као примјер опкорачења границе између другог и трећег такта, уз редупликацију предлога као примјер архаизације текста. Женска клаузула је у строфи ритмичка доминанта (у два стиха клаузула је дактилска).

И 842. стих, који у оригиналу гласи: чудеснога овога виђења!« — [Негош 2017: 124], у преводу има једанаест слогова:

«Ой же, сыне честной Создателя!
сколь чудесна картина подобная!» —
«Каждый вечер, — рек мне мой хранитель, —
бессмертные, новые идеи
нашу сферу дивно озаряют;
а день каждый у небес священных
новые нам дарит наслажденья,
новогласье музыки бессмертной
оглашает поля цветущие
новой славой Творца могучего!»

[ЛМ 841–850].

У строфи се, као ритмички курзив, појављује побочни акценат на четвртом слогу 847. стиха (*новые нам*), а број стихова с дактилском клаузулом смањено би се на три послје силабичке исправке (*сколь чудесна подобна картина*). Сажети (а не кратки) облик придјева (у нашем примјеру: *подобна*) преводилац и иначе често користи.

(2) У два стиха, 345, који у оригиналу гласи: небесни је простор бесконачан, [Негош 2017: 90], и у 1796, који у оригиналу гласи: име неба и славе господа — [Негош 2017: 190], други полустих има слог мање:

Стань в полете, искра божественна!
круг возможный давно перешли мы:
небесные лучи острозрачны
вред смертному принести могут взору;
бесконечно небес пространство
для subtilных сил воображенья.
Мольбу мою дочь небес услышав,

летит вправо плавными кругами,
в направленьи мира огромного, —
там, на светлом отдыхаем бреге.
[ЛМ 341–350];

Сим явленьем чудным и неожиданным
бой кровавый на небе был прерван;
всякий ратник, верный и неверный,
на Трон воззрел Творца и Владыки,
неверные хулить продолжали
имя Бога небес и славы;
небесные в ту пору светила
свой прервали бег и течение,
половину пламенного света
под венец свой каждое вернуло.
[ЛМ 1791–1800].

Изосилабизам би се могао остварити замјеном именице сажетим обликом придјева (у 345. стиху: *бесконечно небесно пространство*), односно додавањем замјенице са значењем универзализације (у 1796, стиху: *имя Бога всех небес и славы*). У првој наведеној строфи два су стиха с дактилском клаузулом, а у другој само један, што довољно обиљежава завршетак стиха. Женска клаузула у 342. стиху (*перешли мы*) не нарушава метричку тонску константу стиха оригинала с обзиром на то да се побочни акценат на 10. слогу практично неутрализује. У 1794. стиху, кад се већ, као ритмички курзив, појављује главни акценат на четвртом слогу, боље би било измијенити ред ријечи (*воззрел на трон творца и владыки*). Наравно, писање великог слова требало би ускладити с нашим критичким издањем. (3) У 1030. стиху, који у оригиналу гласи: средина је он простора свега, [Негош 2017: 136] први такт, такт прије цезуре, има слог мање.

два созданья мои светлейшие
среди всех духов светлых и бессмертных!
Как пространства обширного имя
разуметь вам, видеть попущено?»
Тихим гласом Михаил промолвил:
«То Тебе лишь Одному известно;
я же вот как о нем понимаю:
шар небес сих, престолодержавных,
всякий знает, ярче всех и больше,—
он есть центр для всего пространства.
[ЛМ 1021–1030].

Недостајући слог могао би се добити додавањем рјечце *же* (уз другачији

редослијед компоненти како би се остварио метрички акценат на трећем слогу: *он же* центр *есть*). Ритам успоравају неметрички акценти у првим полустиховима, од којих се у половини стихова они појављују у четвртом слогу, док у 1028. стиху сложеноизведени придјев (с побочним акцентом на првој и главним на другој компоненти) опкорачује такт; доминантна је (у осам стихова) женска клаузула.

2.2. Друга силабичка метричка константа српског епског или асиметричног десетерца, и његовог руског аналога у изведби Иље Числова, јесте цезура послје четвртог слога. Коментар изискује превод 553. стиха *Луче микрокозма*, који у оригиналу гласи: своју хїтрѹ и пламену стр'јелу [Негош 2017: 104], Навешћемо га у контексту строфе (с пјесниковом напоменом):

Яко солнце в день облачно-светлый,
когда бросит с ясного запада
стремительно-пламенные стрелы
на хрустальный венец Чамалара¹,
так бессмертный вострепенулся Ангел,
на огненных прынув светлых крыльях
к блеску неба, к трону Всевышнего,
ко своим ли ко блаженным ликам,
приял меня под сень крыл зефирных,
в небесные вознеся пределы.
[ЛМ 551–560].

¹ Величайшая гора на земле

То што је преводилац Његошеву једину превео множином потпуно је граматички легитимно: у оригиналу је једнина у значењу множине. Версолошки је пак потпуно легитимно што у 553. стиху превода полусраслица опкорачује цезуру иако таквих примјера нема у оригиналу *Луче микрокозма*, али их има у другим дјелима. У критичком издању *Горског вијенца* [МАРОЈЕВИЋ 2005: 890–891] ми смо указали на два таква примјера: деветоро-струко кумовао, [ГВ 1272]; Те ја брже-боље преко поља; [ГВ 2561] (за први примјер Решетар је неосновано тврдио да нарушава цезуру пишући прилог састављено), а навели смо и једну интертекстуалну паралелу, из пјесме *Заробљен Црногорац од виле*: за зелено-крилом јаребицом. [ЗЦВ 28].

2.3. Трећа силабичка константа десетерца јесте тротактност стиха са специфичним односом дихотомије (два полустаха) и трихотомије (три такта). Стих руских билина, који је као и српски десетерац, континуант прасловенског епског стиха, изгубивши цезуру, чува само трихотомију. Зато се у оба стиха, као ритмички курзив, појављују стихови у којима средишњи метрички акценат може да изостане. Једнотактност другог полустаха појављује се у *Лучи микрокозма* и у оригиналу и у Числовљевом преводу, и

то није спорно. Указаћемо на једну важну разлику: српски десетерац избјегава сегментирање другог полустиха по обрасцу 1 + 5 (у *Лучи* смо издвојили таква само два стиха као својеврсну Његошеву версолошку иновацију [МАРОЈЕВИЋ 2016: 869]), док у билинама интервал између другог и трећег метричког акцента може да буде и нулти, па се та особеност, због природе руског акцента, преноси и на руски десетерац. У строфи коју смо горе навели [види т. 2.2] стих: *Яко солнце в день облачно-светлый*, [ЛМ 551], који у оригиналу гласи: *Како сунце дана облачнога* [Негош 2017: 104], сегментира се по обрасцу (4) + 1 + 5, док би се аналогни стих српског десетерца сегментирао по обрасцу (4) + 4 + 2, уз опкорачење такта.

3. РИТМИЧКЕ ДОМИНАНТЕ ПРЕВОДА

3.1. Квантитативна клаузула прасловенског епског стиха остварује се у српском десетерцу неуједначено, али је обавезна неакцентованост десетог слога као тонска метричка константа. У преводу *Иље Числова* женска клаузула је снажна ритмичка доминанта коју спорадично пресијеца дактилско варирање завршетка стиха. Другим ријечима, комбинују се двије врсте клаузуле која карактерише два типа руских билина. Овој и оваквој комбинованој клаузули ритмички мање одговара акценат на четвртом слогу од краја, тј. хипердактилска клаузула. У једном стиху преводилац је избјегава увођењем прозодијске варијанте: «О созданье мое избранное, [ЛМ 911], у друга два она се ипак појављује нарушавајући комбиновану клаузулу: *из хаоса из безформенного* [ЛМ 726]; и *рать его многочисленную*. [ЛМ 1146]. У два примјера: *воеводы младшие, старшие* [ЛМ 1493]; *кипящими ярыми волнами* [ЛМ 1652] искључује се, прозодијски, дактилска клаузула у корист женске.

Неметрички акценат на 10. слогу остварује се у неким стиховима увођењем прозодијске варијанте: *чего ради Творец ее создал?* [ЛМ 37]; *с нарочитым умыслом нас создал*, [ЛМ 1295]; *ради славы коего возжжена!* [ЛМ 218]; *на четыре края неба идут* [ЛМ 477]; *путь истины никогда не узрит*, [ЛМ 1194]; *все ужасы превзошло далеко!* [ЛМ 1816]; *еже остру поджидает косу*, [ЛМ 1389]. Требало је ставити акценат на претпоследњем слогу и у стиху: *бездны хладны, атомами полны*, [ЛМ 1832]. У стиху: *небо слышит, а мирь — узнают!* [ЛМ 1260] искључује се садашње вријеме и несвршени вид. Женска клаузула у примјеру: *тысячею молний запряженна* [ЛМ 1805] реконструише се ортографски (удвојени сонант указује на сажети дуги облик придјева а искључује кратки облик и предикатску функцију).

(1) Неметрички акценат на 10. слогу неравнојерно је коришћен у *Числовљевом* преводу. У првих хиљаду стихова таква су 33 стиха, што је 3,3%, од чега је шест с дактилском клаузулом. У сљедећих 219 стихова (*Числов* не реконструише недостајући стих у строфи) још је седам примјера (сви су са женском клаузулом), што значи да је иста густина употребе. У последњих

хиљаду стихова удио акцентованости десетог слога трипут је мања — 1%, при чему је седам примјера с женском и три с дактилском клаузулом. Нису сви ти примјери ритмички једнако прихватљиви.

Највећи број примјера тиче се ријечӣ које могу имати побочни акценат, при чему се тај акценат неутрализује непосредно послије главног акцента претходне ријечи (женска клаузула): од њега остаје траг само у томе што се вокал квалитативно не редукује. На 10. слогу може бити:

а) присвојна замјеница: Дивным светом поражен здесь взор мой [ЛМ 351]; «О хранитель, святой путевождь мой [ЛМ 737]; Близорукий обращу ли взор свой [ЛМ 581]; Обрати же, Сатана, вновь взор свой [ЛМ 1238]; Как велик Ты, Творец и Господь наш, [ЛМ 598]; равный чином Сатана вам, друг ваш, [ЛМ 1074];

б) лична замјеница: Присночутко мудрецов земных я [ЛМ 61]; до самых врат Тартара проник я, [ЛМ 186]; Куда хочешь, тебя поведу я; [ЛМ 403]; луч какой-то в глаза вдруг сверкнул мне, [ЛМ 232]; бич судьбины тяжелой испытал ты, — [ЛМ 182]; едва круг лишь миновал земной ты, [ЛМ 385]; честь делаешь Творцу своему ты, — [ЛМ 1053]; круг возможный давно перешли мы: [ЛМ 342]; «Вот и небо, куда полетим мы!» — [ЛМ 421]; каждый мýку новую несет нам. [ЛМ 105]; завет несет на алтарь Творца он; [ЛМ 222]; утешая, чтоб в себя пришел он, [ЛМ 418]; увлек с собой все свои полки он, [ЛМ 1143]; До какой же глупости дошел он: [ЛМ 1201]; не ведает всемогущий смысл он. [ЛМ 1121]; Ад зовется, сатана царит в нем, [ЛМ 491]; или чтобы человек читал в ней [ЛМ 59]; творят себе богинь и поют их: [ЛМ 238]; и не смею ни за что отверзть их. [ЛМ 355]; благодарность всех воспламенит их!» [ЛМ 980]; он же гордо всех благодарит их. [ЛМ 1410]; легионы паки — несть числа им, — [ЛМ 648]; над единым из миров, как рек им. [ЛМ 1418];

в) прошло вријеме копулативног глагола: только нимб тот в миллионы раз был [ЛМ 695];

г) показна замјеничка ријеч: где возникла и ты, и жила там, [ЛМ 283]; мою душу смятенную глас сей [ЛМ 359].

Од свих ових примјера споран (споран у смислу неутрализације акцента) може бити само овај посљедњи као архаизам, али се он може прикључити по аналогiji. У одговарајућу рубрику горњих примјера лако се укључују стихови: О, сколь много приложил трудов Я, [ЛМ 925]; все должно им следовать, как рек Я, [ЛМ 1109]; и на землю к ним ее пушу Я, [ЛМ 1992]; воскресеньем даже смерть сразил Ты, [ЛМ 2208]; которою Сам Себя венчал Он [ЛМ 702]; под коєю учинил завет Свой, [ЛМ 704], али је у њима неадекватна ортографија: велико слово сугерисало би наглашеност, али се она у примјерима по дефиницији искључује.

(2) У условима дактилске клаузуле акценат се потпуно не неутрализује, али се и ти примјери могу сматрати прихватљивим (побочни акценат не укида

дактилску клаузулу него само чини ритам разноликијим успоравајући га). На клаузули при том долазе облик присвојне: Заточенье зрит человек свое, [ЛМ 344] и облици личне замјенице: «Высокою волей назначен я [ЛМ 381]; и немного вперед провел меня, [ЛМ 851]; Не вдвойне ли здесь колыбель его? [ЛМ 23]; огнекрылых, яже влекли ее. [ЛМ 1806]; пусть питают свои телá они [ЛМ 1981] (у посљедњем примјеру преводилац акцентом искључује хипердактилску клаузулу). Овој групи прикључујемо облик *еще* кад он има функцију рјечце, с побочним акцентом, а не прилога, с главним акцентом: От тебя я многого жду еще: [ЛМ 191].

(3) У трећу групу укључујемо примјере у којима се у ствари реализује мушка клаузула (акценат на 10. слогу), што противрјечи по дефиницији сваком десетерцу. При том на 10. слогу може бити семантички наглашена лична замјеница: как же кровью братоубийства ты [ЛМ 2156]; да разделим, требую я, власть мы [ЛМ 1366]; повратна замјеница послје предлога преузима функцију главне фонетске ријечи у стиху: мрак проникнуть стремясь окрест себя. [ЛМ 20], као и инфинитив послје повратне замјенице у примјеру: Впредь не может ничто для себя быть, [ЛМ 1013] (на инфинитив *быть* ни иначе се не проширује могућност побочног акцента коју има тај глагол у прошлом времену, као копула).

Сви ови примјери, а свега их је четири, могу се сматрати ритмичким курзивом руског десетерца у формирању, али се то не може рећи за 1819. стих, који ћемо навести у контексту строфе (и он се мора исправити):

Как пустил Он стрелу светозарну
из тугого лука алмазного
в Сатану ли, отступника гнусна,
в легионы его ли мерзкие;
и взвилася стрела крылатая
исполинской колонной огненной.
Звон Господня лука алмазного,
свист летящей стрелы сверкающей
не с чем будет сравнить мне, кроме как
с всемогущей силою Божией.
[ЛМ 1811–1820].

Овдје није проблем само у клаузули: посљедња два ретка заправо су проза. Стих ћемо поправити помоћу предлога *окроме*, као архаизма а не као просторјечје (*не с чем будет сравнить мне кроме / с всемогущей силою божией*). Задржаће се опкорачење стиха, али на начин који је могућ у десетерцу. Поред наведеног стиха, треба промијенити ред ријечи (једном *огненной колонной*, двапут *алмазного лука*) како би се остварила и у овој строфи женска клаузула као слаба ритмичка доминанта (60%) умјесто снажне дактилске ритмичке доминанте у Числовљевој варијанти строфе (80%).

3.2. Преводилац је у 918. стиху спјева, који у нашем основном издању гласи: у простору њ̄ за просторима — [Негош 2017: 128], акцентом на предлогу за обиљежио други такт стиха. Ми ћемо додати акценат и на везнику *и* у првом полустиху: њ̄ в пространстве, и за̄ пределама; [ЛМ 918]. Треба истаћи да је преводилац компоненте које је додао а којих нема у оригиналу стављао између квадратних заграда, што је остало и у двојезичком издању: [и] в пространстве, и за̄ пределама; [Негош 2017: 129]. То је у филолошком преводу донекле и потребно, али у наредним издањима те би заграда требало уклонити.

Примјер је важан за упоредну версолошку анализу: да би се остварио метрички акценат у другом такту, у оригиналу се реконструише ритмички условљено преношење акцента на везник, а у преводу акцентованошћу предлога истиче се семантичка опозиција на релацији први полустих : други полустих.

По аналогiji са 918. стихом требало би снабдјети акцентима и 988. стих: н̄и в пределах, ни за̄ пределама, [ЛМ 988]. У двојезичком издању акценти су изостали, а додата је заграда: [ни] в пределах, ни за пределама, [Негош 2017: 135]; стих у оригиналу гласи: до предјел̄а нити за предјеле, [Негош 2017: 134] (дужина на вокалу испред цезуре указује да се генитив множине у аутентичним изговору остварује са slabим финалним *х*, које се може и изостављати).

3.3. У препјеву Иље Числова појављује се спорадично акценат на четвртом слогу, најчешће побочни, али се тиме не изневјеравају ритмичко-интонационе карактеристике оригинала. С једне стране, неакцентованост слога испред цезуре није тонска метричка константа и Његошевог десетерца, него само снажно изражена ритмичка доминанта. С друге стране, та ритмичка доминанта условљена је природом новосрпске прозодије с (новим) преношењем акцента, која карактерише источно-херцеговачке говоре као матицу српске епске поезије и на њима засновани књижевни језик.

Список литературы

1. Жилунов–Шумилов 1976: *Проблемы эквиритмичного перевода на русский язык «Горного венца» Петра Петровича Негоша* / И. Жилунов, А. Шумилов. — Зборник [Матице српске] за филологију и лингвистику, Нови Сад, 1976, књ. XIX/1, 55–64.
2. Жилунов–Шумилов 1979: *О возможностях передачи ритмики сербского десятисложника средствами русского языка* / И. Жилунов, А. Шумилов. — Славянская филология, Ленинград, 1979, вып. IV, 152–168.

3. МАРОВЕВИЧ 1990: *Между Вуком и Пушкиным (переложения сербских народных песен А. Х. Востокова)* / Р. Маројевић. — Советское славяноведение, Москва, 1990. № 1, 49–57.
4. МАРОВЕВИЧ 1995: *Первые русские переводы Хасанагиницы (поэтическая полемика Востокова и Пушкина)* / Р. Маројевић. — Временник Пушкинской комиссии, Санкт-Петербург, 1995, вып. 26, 121–128.
5. МАРОВЕВИЧ 1998: *«Горный венец» — русские поэтические переложения* / Р. Мароевич. — Научные доклады высшей школы. Филологические науки, Москва, 1998, № 5–6, 76–86.
6. МАРОВЕВИЧ 2013: *Русские поэтические переложения поэмы «Горный венец» Петра Негоша в стиховедческом аспекте* / Р. Н. Мароевич. — У: Россия и славянство: диалог культур. Тверь: Седьмая буква, 2013, 107–119.
7. МАРОЈЕВИЋ 1978: *Нови руски превод „Горског вијенца“* / Радмило Маројевић. — Мостови, Београд, 1978, IX, св. 3 (35), 241–249, св. 4 (36), 407.
8. МАРОЈЕВИЋ 1982: *Горски вијенац у новом руском преводу* / Радмило Маројевић. — Гласник Одјелења умјетности ЦАНУ, Титоград, 1982, књ. 4, 125–136.
9. МАРОЈЕВИЋ 1987/2017: Радмило Маројевић. *„Сербскія тѣсни“ Александра Востокова*. Горњи Милановац: Дечје новине, 1987. [Репринт: Бања Лука: Републички универзитет Апеирон Вања Лука, 2017].
10. МАРОЈЕВИЋ 1989: *Два нова препева „Горског вијенца“* / Радмило Маројевић. — Политика, Београд, 25. март 1989, 16.
11. МАРОЈЕВИЋ 2005: Петар II Петровић-Његош. *Горски вијенац*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД, 2005.
12. МАРОЈЕВИЋ 2016: Петар II Петровић-Његош. *Луча микрокозма*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД — Цетиње: Narodni muzej Srne Gore, 2016.
13. МАРОЈЕВИЋ 2017^a: *Лингвистика и поетика превођења Његошевог спјева „Луча микрокозма“: (руски прејев Иље Числова)* / Маројевић Радмило. — Друга међународна научна конференција «Ново и традиционално у транслатологији и настави руског језика као страног». 16–19. марта 2017. Материјали конференције, одржане на Паневропском универзитету Апеирон (Бања Лука, Република Српска: електронско издање). [Бања Лука]: Издање Паневропског универзитета, 2017, 186–195.
14. МАРОЈЕВИЋ 2017^b: *Лингвистика и поетика превођења свега Луча микрокозма* / Радмило Н. Маројевић. — Prevodilac, Beograd, jul–decembar 2017, XXXVI, br. 3–4 (78), 55–65.
15. НЕГОШ 1996: Петр II Петровић-Негош. *Горный венец*. Перевод с сербског и коментарији А. Шумилова. Составитель и автор Предисловия Р. Мароевич. [Двојезично издање с паралелним насловом на српском језику:] Петар II Петровић Његош. *Горски еијенац*, Прев. А. А. Шумилов. Приређивач и аутор Предговора Р. Маројевић. Подгорица: Унирекс, 1996.
16. НЕГОШ 2017: Петр II Петровић-Негош. *Луч микрокозма*. С сербског перевел Илья Числов. [Двојезично издање с паралелним насловом на српском језику:] Петар II Петровић-Његош. *Луча микрокозма*. Основно издање. У

- редакцији Радмила Маројевића. Никшић: Епархија будимљанско-никшићка, Књижевно друштво »Његош«, Београд: Штампар Макарије, 2017.
17. ЧОВИЋ 1994: *Поетика књижевног превођења* / Бранимир Човић. Београд, 1994, 231–245;
 18. ЧОВИЋ 1995: *О превођењу „Горског вијенца“ на руски језик* / Бранимир Човић. — У: Петар II Петровић Његош: Личност, дјело и вријеме. Радови са научног скупа: Београд–Цетиње, 27–30. септембар 1993. Подгорица, 1995, 421–442.
 19. ЧИСЛОВ 2016: Петр II Петровић Његош. *Луч микрокосма*. Перевод с сербског Иљи Михайловича Числова. — У: Российская академия наук. Институт мировой литературы им. А. М. Горького. Литературные взаимосвязи России XVIII–XIX веков: по материалам российских и зарубежных архивохранилищ. Выпуск 2. Москва: У Никитских ворот, 2016, 5–71.
 20. ШУМИЛОВ 1989: *О парадоксах стихотворной речи: Русское стихосложение как система* / А. А. Шумилов. — Вестник ЛГУ, Ленинград, 1989, серия. 2, вып. 4, № 23, 32–40.
 21. ШУМИЛОВ 1992: *Руски преводи Његоша* / Александар Шумилов. — Српски књижевни гласник. Трећа серија, Београд, 1992, I, бр. 2, 150–154.

Вероника Адольфовна Разумовская
Профессор Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия),
кандидат филологических наук, доцент
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0751-7964>
veronica_raz@hotmail.com

УДК 81'33

СПЕЦИАЛЬНЫЙ VS ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА (HOMO CREATIVUS)

SPECIAL VS LITERARY TRANSLATION: THE ISSUES OF CREATIVE APPROACH (HOMO CREATIVUS)

***Abstract.** The present article deals with the issues of creativity – an universal feature of human activity which provides the unification of science and art as the main ways of world and life comprehension by human beings and are two dominant forms of culture. Creativity is inseparable from translation as special form of intercultural communication and is presented in all various types of translation. The different types of information as objects of special and literary translation and various goals of translation process regarding the relevant type of translation permanently reveal the main common information characteristic feature of the original and target texts – ambiguity. Being the basis of information entropy of an original text, the ambiguity can be overcome in the process of translation through the implementing of universal methodological principle of complementarity which implies the obligatory creative approach. The ambiguity ensures the possibility of original verbal text information interpretation in the processes of interlingual and intersemiotic translation and the generation of translation attraction centers of various semiotic nature and size.*

***Keywords:** science and art; creativity; methodological unification; universalism; complementarity principle; ambiguity; translation; Homo Creativus.*

Введение

Как и все виды интеллектуальной деятельности человека в крайне разнообразных предметных областях науки, техники, литературы и искусства, перевод имеет своим важнейшим объектом, а также и, как следствие этого, главной операционной единицей информацию. Именно качественные характеристики информации, вовлеченной в процесс перевода, традиционно определяют вид выполняемого перевода. В данной работе рассматривается основная оппозиция письменных видов профессионального перевода – специальный и художественный перевод.

Материалы и методы

Материалом работы послужили некоторые научные публикации на рассматриваемую тему, а также собственные наблюдения автора статьи, полученные при выполнении рассматриваемых видов перевода. Были

использованы следующие методы: сопоставительный, контрастивный, описательный и аналитический.

Результаты

Известно, что специальный перевод, прежде всего, предполагает перевод текстов, информация которых относится к определенной области научных знаний и лексически эксплицируется в текстах через предметно-ориентированные терминологические системы. В свою очередь, художественный перевод традиционно ориентирован на передачу (сохранение) во вторичных текстах преимущественно эстетической информации, представленной в художественных оригиналах. Таким образом, в своих рассуждениях мы отталкиваемся от признания гетерогенности информационного пространства современного человека. Необходимо отметить, что древний истории этап истории человека характеризуется эмоционально-интеллектуальным информационным синкретизмом, который определял доминирующий в тот период категориальный универсализм. Далее, в эпоху античности разграничение гуманитарных, точных и естественнонаучных областей знаний только намечилось в недрах всеобъемлющей философии. Искусство тесно соседствовало с наукой, что нашло отражение в очевидном универсализме научных идей и творческих воззрений античных мыслителей и деятелей искусства, рассматривающих окружающий мир, его объекты, предмеры и явления во взаимосвязи и взаимообусловленности. В дальнейшие исторические эпохи наука и искусство стали развиваться по собственным и очень часто практически независимым друг от друга направлениям тематической и методологической специализации. Устойчивая и продолжительная тенденция к специализации имела своим прямым результатом категориальное и методологическое различие и тематическое своеобразие отдельных разделов и направлений науки и искусства. Таким образом, гомогенное информационное пространство древности с течением временем и в силу различных эволюционных процессов в итоге трансформировалось в пространство гетерогенное, специализированное по разделам науки и направлениям искусства. Человечество достигло в итоге крайне высокой степени информационной специализации.

Тем не менее, научная деятельность и творческие процессы искусства сравнительно недавно обнаружили устойчивую тенденцию, которая является противоположной ставшей уже традиционной тенденции к специализации. Такой тенденцией, бесспорно, стала информационная и методологическая унификация – описание и определение процессов и явлений, происходящих в интеллектуальной и эмоциональной деятельности человека, через одни и те же категории, а также эвристические и методологические принципы. Можно с уверенностью утверждать, что длительный курс на информационную и

методологическую специализацию сменился противоположным курсом на унификацию, что говорит о кардинальном изменении методологического вектора научных исследований и художественного творчества и, соответственно, о качественно новом информационном витке человечества [Разумовская, 2011].

Одним из важных методологических принципов, отвечающим обозначенной выше тенденции к унификации, является принцип дополнительности, предложенный Н. Бором еще в 1927 году для предметной области квантовой механики. Согласно указанному принципу каждый конкретный объект может (и должен) быть рассмотрен с нескольких взаимоисключающих, но не противоречащих друг друга точек зрения. В сложном и неоднозначном процессе формирования представлений об объектах и явлениях науки и искусства окружающего человека материального и идеального мира субъективное и объективное, рациональное и эмоциональное, константное и вариативное, определенное и неопределенное также взаимодействуют на основе принципа дополнительности. Следовательно, и в каждом научном подходе, и в каждой конкретной научной теории как объективное и субъективное, так и рациональное и эмоциональное комплементарно дополняют друг друга и определяют уникальность и оригинальность каждого научного воззрения на каждый конкретный объект и предмет научного исследования или искусства. В данном контексте крайне важным и значимым оказывается программное высказывание датского ученого о том, что человечество должно быть готово к тому, что всестороннее освещение одного и того же предмета может потребовать различных точек зрения, препятствующих однозначному описанию, а глубокий анализ любого понятия и его непосредственное применение взаимно исключают друг друга [Бор, 1961]. Таким образом, принцип дополнительности, позволяющий более глубоко интерпретировать объекты различной информационной природы, оказывается напрямую связанным с проблемой единства знания.

Идея единства знаний может быть сформулирована и как идея единства информации. Осознание проблемы единства информации тесно связано с радикальными изменениями представлений современного человека об окружающей его реальности, с фундаментальной перестройкой установок на понимание природы структурности реальности, что в итоге обеспечивает преодоление феноменологизма [Солонин, 1995]. Реальное применение принципа дополнительности дает возможность рассматривать различные явления науки и искусства, совмещающие в себе континуальность мышления и дискретность восприятия, как цельные сложные единицы, которые и являются объектами современной науки и искусства. К таким явлениям, безусловно, относятся явления, представленные в областях лингвистики и переводоведения. В данном

случае важную роль имеет то обстоятельство, что как традиционные единицы языка и речи, так и выделяемые в рамках различных переводческих концепций различные по природе и объему единицы перевода одновременно обладают дискретностью и континуальностью, что и определяет двойственный характер таких единиц с позиций общей языковой типологии [Altmann, 1973]. Данное обстоятельство позволяет предположить, что единицы с двойственной природой могут быть выделены и исследованы с позиции комплементарного подхода. С точки зрения научного принципа дополнительности непрерывное (континуальное) и прерывное (дискретное) в единицах языка и перевода тесно взаимосвязано и делает такие единицы универсальными научными объектами. Реальный методологический плюрализм, имеющий не декларативный, а действенный характер, может способствовать решению многочисленных эпистемологических и онтологических задач современной науки и искусства. Методологический плюрализм дает возможность реализовать одну из основных задач системного мышления – сделать возможным выход за пределы отдельных научных дисциплин в широкий, непрерывный и многообразный континуум науки и искусства.

Поиск принципов, критериев, способов и, соответственно, универсальных категорий, позволяющих методологически объединить науку и искусство, гуманитарные, точные и естественные области науки имеет сравнительно продолжительную историю и активно продолжается. Авторский подход к установлению и доказательству универсализма науки и искусства представлен в известной работе итальянского физика Дж. Кальоти «От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве» [Кальоти, 1998]. Русский перевод выполнен с немецкого перевода 1990 года «Symmetriebrechung und Wahrnehmung. Biespiele aus der Erfahrungswelt» («Нарушение симметрии и восприятия. Примеры из мира опыта»). В английском переводе книга была опубликована как «The Dynamics of Ambiguity» («Динамика неоднозначного»). Оригинальное итальянское название книги звучит следующим образом – «Simmetrie infrante nella scienza e nell'arte» («Нарушенная симметрия в науке и искусстве») [Caglioti, 1983]. Как в названии оригинала, так и в названиях переводов представлены некоторые исходные и значимые универсальные научные категории, используемые автором: восприятие, мысль (мышление), неоднозначное, симметрия. Дж. Кальоти включает в круг размышлений и такие общенаучные и универсальные категории как энтропию и информацию. Учёный рассматривает ряд категорий, лежащих в основе унификации творческих процессов в науке и искусстве. Общим в данных процессах, несомненно, является генерация новой ценной информации. Постулируя отсутствие различий между информацией науки и искусства, Дж. Кальоти отстаивает

точку зрения о том, что творческая деятельность в науке и искусстве есть результат интуитивного мышления. Считается, что творчество (интуиция) и профессионализм (знание) находятся в отношении оппозиции, перманентного конфликта. Ярким примером такого конфликта может служить известная история-легенда отношений двух музыкантов и их отношение к творчеству и успеху – Моцарта и Сальери, описанные в известном тексте А.С. Пушкина (цикл «Маленькие трагедии»). Используя идеи Н. Бора, можно определить данные отношения пушкинских героев как отношения дополнительности, описывающие творческий процесс и сопровождающих его широкий спектр интеллектуальной и чувственно-эмоциональной деятельности. Таким образом, именно творчество дает возможность профессионалам в области науки и искусства преодолеть неоднозначность и недостаток получаемой информации для создания новой информации, возникающей в условиях преодоления энтропии при выходе из стадии хаоса.

Обсуждение и заключение

Все сказанное выше позволяет утверждать, что между естественными и гуманитарными науками не существует непроходимой грани: традиционное разделение этих наук на две группы отражает не качественную, а только количественную сторону информационных пространств современных научных областей. Именно поэтому ряд самых общих гипотез и заключений, первоначально сформулированные в естественных науках, оказываются верными и для гуманитарных наук, и наоборот. Тот факт, что принцип дополнительности первоначально был сформулирован для физических явлений, представленных в естественнонаучном поле, ни в коей мере не означает, что он не может быть эффективно применен для изучения объектов гуманитарной науки. Таким образом, научное и художественное творчество современного человека (*Homo Creativus*) обнаруживает сходство с информационным универсализмом античности. Но это универсализм более высокого уровня и другого качества, воплотивший в себе весь накопленный ценный опыт творческой деятельности человечества.

Интересный материал для изучения творческих процессов человека дает предметная область перевода, в которой представлены различные виды переводческой деятельности. Рассмотрение творческих процессов в специальном и художественном переводе с позиций категорий науки и искусства позволяет определить основы универсализма переводческой деятельности. Отметим, что специальный перевод часто определяют в переводоведении как перевод информативный. Это происходит в силу того, что основной целью создания текста оригинала и его переводов является оформление, сохранение и передача информации в различных научных областях. Художественный перевод, прежде всего, имеет дело с

эстетической информацией и служит целям оказания эстетического воздействия на читателей вторичного иноязычного текста (воздействия, сопоставимого с воздействием оригинала). Тем не менее, различие видов информации и целей создаваемых переводчиком текстов не отрицает категориальное и методологические сходство специального и художественного перевода, в основе которых находятся универсальные творческие процессы [Aranda, 2009; Ghorbanzadeh, 2012; O'Sullivan, 2013]. Независимо от переводимой информации переводчик является Homo Creativus, адаптирующим используемые приемы и стратегии перевода в соответствии с принципом *ad hoc*.

При этом еще раз отметим, что стремление и способность текстов к самоповторяемости в первую очередь обусловлена их информационными характеристиками. И приоритет в стремлении быть неоднократно повторенным, безусловно, принадлежит художественному тексту. Так, эстетическая информация и связанные с ней культурная информация и память формируют детально непроявленное, неописанное, и как следствие этого всегда неоднозначное содержание текста художественной литературы. Информационная неоднозначность, прежде всего, определяет вариативность восприятия и декодирования содержания текста в процессе его понимания и порождает неограниченные возможности интерпретации содержания оригинального текста как «своим» читателем (читателем, принадлежащим культуре оригинала), «чужим» читателем (читателем, принадлежащим к другой культуре), так и переводчиком (по Г. Гадамеру «сверх-читателем», находящимся на границе двух культур). Таким образом, регулярная «подражаемость» и «продолжаемость» художественного текста на протяжении всей его «жизни» обусловлена его информационной неоднозначностью, которая является как одной из важнейших информационных характеристик художественного текста, так и одной из центральных категорий художественного перевода. Именно неоднозначность напрямую связана с такими новыми категориями художественного переводоведения как неисчерпаемость оригинала (возможность бесконечных интерпретаций информации оригинала на этапе его декодирования и понимания) и переводная множественность (способность оригинала генерировать многочисленные вторичные тексты посредством внутриязыкового, межъязыкового и межсемиотического видов перевода). Главным отличием специального и художественного перевода необходимо признать то обстоятельство, что в результате перевода значимого («сильного») художественного текста могут возникать (и регулярно возникают) центры переводной аттракции, включающие в себя вторичные тексты различной семиотической природы [Razumovskaya, 2019]. Переводы специальных текстов могут создавать центры переводной

аттракции только в исключительных случаях, что напрямую определяется качественными характеристиками информации оригиналов.

Список литературы

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор; пер. с англ. В.А. Фока и А.В. Лермонтовой. М.: Издательство иностранной литературы, 1961. 151 с.
2. Кальоти Дж. От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти; пер. с нем. В.А. Копцика. М.: Мир, 1998. 221 с.
3. Разумовская В.А. К вопросу унификации науки, искусства и перевода / В.А. Разумовская // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, № 3 (69). СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 2011. С. 32-37.
4. Солонин Ю.Н. К проблеме единства научного знания / Ю.Н. Солонин // Гуманитарий. Ежегодник, 1995, №1. С. 29-36.
5. Altmann G. Allgemeine Sprachtypologie: Prinzipien und Meßverfahren / G. Altmann. München: Wilhelm Fink Verlag, 1973. 142 s.
6. Aranda L.V. Forms of Creativity in Translation / L.V. Aranda // Cadernos de Tradução V. 1. N. 23, 2009. P. 23-37.
7. Caglioti G. Simmetrie infrante nella scienza e nell'arte / G. Caglioti. Milano: Clup, 1983. 182 p.
8. Ghorbanzadeh M. Creativity in Translation: A Comparative Case Study of Persian Translations of George Orwell's Novel "Animal Farm"; Master of Arts in English Translation Thesis / M. Ghorbanzadeh. Tehran: Shahid Beheshti University, 2012. 68 p.
9. O'Sullivan C. Creativity / C. O'Sullivan // Handbook of Translation Studies; eds. Y. Gambier and L. van Doorslaer. V.4. 2013. P. 42-46.
10. Razumovskaya V.A. A Center of Translation Attraction as the Tower of Babel Replica: Intersemiotic Translation Perspectives / V.A. Razumovskaya // MUNDO ESLAVO, № 18. Granada: Universidad de Granada, 2019. P. 202-215.

Лариса Владимировна Тарасова

*Доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова (Чебоксары, Россия),
кандидат филологических наук, 21d12@mail.ru*

Инна Борисовна Гецкина

*Доцент кафедры романо-германской филологии, Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова (Чебоксары, Россия),
кандидат филологических наук, доцент, igets68@gmail.com*

УДК 811.111'255.2'373.237=811.611.1

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ НОВЫХ РОССИЙСКИХ ПРОФЕССИЙ 21 ВЕКА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

***Аннотация:** Данная статья посвящена исследованию особенностей перевода новых заимствованных названий профессий, появившихся в последние десятилетия на территории России. В статье представлены новые заимствованные профессии в разных сферах деятельности, из них выделены наиболее популярные сферы заимствованных новых названий профессий. Авторы статьи представили наиболее частотные приемы перевода новых заимствований. Представлен интересный иллюстративный материал, а также анализ перевода некоторых названий профессий с английского языка на русский язык.*

***Ключевые слова:** английский язык, заимствование, русский язык, перевод, профессии, транскрипция, транслитерация, калькирование, дескриптивный.*

Введение

Словарный состав является живым, подвижным и интересным с точки зрения его обогащения. Новые языковые единицы активно вторгаются в социокультурную среду языка-реципиента. Взаимодействие культур происходит не только посредством прямых контактов. Заимствования лексических единиц являются частью пересечения этих культур. Заимствование - это универсальное языковое явление, заключающееся в акцепции одним языком лингвистического материала из другого языка вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам [Володарская, 3, с.96]. Оно появляется в языке как результат необходимости назвать новое явление или предмет, а также иногда с целью экономии языковых средств. Результатом заимствования может являться отсутствие прямого слова-эквивалента в родном языке.

Многие заимствования понятны и без перевода, однако для некоторых названий и явлений требуются дополнительные пояснения.

Некоторые лингвисты (В.М. Аристова, У.Вайнрайх, Э.Хауген) рассматривают заимствования в контексте двуязычия, межъязыкового контакта и межсистемного взаимодействия языков.

Можно выделить главным условием заимствования билингвизм коммуникантов, их умение переключаться с одного языка на другой. Переводчики являются превосходным примером билингвизма. Из сферы их общения заимствованное слово переходит, распространяется и закрепляется в более широком кругу. Таким образом, происходит распространение новой словарной формы в языке-реципиенте.

Материалы и методы

Данная статья посвящена анализу особенностей перевода названий современных профессий с английского языка на русский язык. Мы наблюдаем собственно заимствования, кальки, полукальки, композиты.

В ходе исследования использованы поисковый, сопоставительный и описательный методы, приемы классификации и систематизации.

Изменения в экономической и политической жизни российского общества увеличили интерес к ряду новых профессий, сформировавшихся и известных за рубежом.

В начале двадцать первого века очень популярными были профессии, связанные с рекламой. Например, ранее неизвестная и непопулярная аббревиатура “PR”, стала известна в России как «публик рилейшнз», однако не все понимали, в чем заключается особенность ее деятельности. Также в замешательство приводило слово «медиа» - media. Некоторое время спустя стало входить в обиход словосочетание «специалист в области связи с общественностью» или в простонародье часто говорили «пиарщик» или «PR-менеджер».

В последнем десятилетии наибольшую популярность приобретают названия профессий из сферы маркетинга и рекламы. Ниже представленные профессии являются необычными для российского обывателя, однако они акцентируют определенное направление деятельности в данной сфере, то есть конкретизируют ее:

Event-маркетолог - специалист, который занимается рекламой, организацией и планированием праздников для сферы бизнеса (it is important to base each individual event marketing tactic upon the brand's overall marketing plan and how it fits into the personality of the event).

Маркетолог e-commerce – специалист, который занимается продвижением бизнеса в интернете (generally supervises the electrical commerce department of an organization or a company).

Instagram-маркетолог – специалист, который занимается раскруткой личных и бизнес-страниц в сервисе Instagram.

Геомаркетолог — это специалист по геомаркетинговому анализу (Geomarketing is applied in the financial sector through identifying ATMs traffic generators and creating hotspots maps based on geographical parameters integrated with customer behavior).

Тренд-вотчер — это специалист, отслеживающий появление новых тенденций среди потребителей (trend-watcher is a specialist in tracking the emergence of new trends in various branches of the economy, social life, politics and culture, preparing reports on the influence of new trends on customer needs).

SMM-менеджер — это специалист по SMM (Social Media Marketing), комплексу мер по продвижению web-сайтов, товаров или услуг с помощью социальных медиа-средств, к которым относятся: блоги; социальные сети; тематические Интернет-ресурсы класса Web 2.0 (SMM manager will administer the company's social media marketing and advertising).

Сейлз-агент по международным продажам — специалист, который представляет интересы и защищает права людей, обладающих авторским правом на киноленты, занимающихся их созданием.

Ныне стали известны и популярны следующие новые профессии в сфере информационных технологий: blogger — блогер, content manager — контент-менеджер, database administrator — администратор баз данных, Web-designer — веб-дизайнер, Twintern — твинтерн, Go-разработчик — специалист, использующий для работы компилируемый многопоточный язык программирования, fullstack дизайнер — это многозадачный специалист, который может совмещать дизайн и разработку.

Профессии в сфере компьютерных технологий на английском языке звучат практически так же, как и на русском языке: слова, связанные с миром информационных технологий заимствованы из английского языка практически без изменений.

В сфере кинопроизводства стали широко известны и популярны такие профессии как шоумен (showman), имиджмейкер (imagemaker). Сложно представить сущность их деятельности, не расшифровав их. Кембриджский словарь [21] так определяет профессию шоумена: «showman is someone who is very good at entertaining people», а профессия имиджмейкера определяется Фридикшэнэри [22] следующим образом: «a person, as a publicist, who specializes in creating images, as for companies».

В сфере финансов мы можем столкнуться со специалистом по клирингу- посредником между компаниями по безналичным расчетам, специалистом по IPO — специалистом по первичному размещению акций, актуарием, который занимается разработкой методов и исчислением страховых тарифов (an initial public offering (IPO) specialist refers to the process of offering shares of a private corporation to the public in a new stock issuance).

«Эйчарменеджер», «мерчендайзер», «промоутер», «ньюсмейкер», «модератор», «социо-билдер», «инвент-менеджер», «нутрициолог», «фрилансер», «шоураннер», «локейшн-менеджер», «специалист по композитингу», «лevel-дизайнер», «робототехник», «talent-менеджер», «ВІМ-менеджер», «координатор образовательной онлайн-платформы», «хендлер» – специалист по показу животных на выставках, «категорийный менеджер», «гринкипер», «мэппинг-режиссер», «сити-фермер», «агент по аренде», «специалист по техносферной безопасности», «МІСЕ-менеджер» - менеджер по организации деловых встреч, поездок и корпоративных мероприятий - это лишь небольшой список новых профессий последнего десятилетия.

Интересно название профессии «клинер», то есть уборщик (they're also responsible for performing routine inspections to ensure that spaces like restrooms are sanitary). В данном случае значение этой профессии может быть более понятным, потому что имеется такое понятие как «клининговая компания». В данном примере наблюдается стремление к облагораживанию значения русского слова.

Например, нам известно название профессии «host» как связанной с телеиндустрией (someone who introduces and talks to the guests on a television or radio program), а ныне мы получаем новую профессию, производную от «host» - «hostess» - со сдвигом значения этой профессии - распорядительница, сотрудница, в обязанности которой входит забота о посетителях (в ресторане, магазине, на выставке или конференции) или постояльцах (в отеле).

Наряду с полицейским появился медиаполицейский (the media policeman is a law enforcer in the media sphere. Identifies transgressions by monitoring media resources personally and/or using special software) и киберследователь (cyber detective is a specialist in criminal science, investigation (modern detective), search (including active search through officially sanctioned cyber-attacks against suspects) and processing of information on the Internet (data analyst with programming skills).

В сфере строительства появилась новая профессия – «урбанист» (англ. – urbanist) – специалист, который отвечает на планирование внутри города; в русском языке эта профессия иногда трактуется как «градостроитель». Однако, наравне с русской формой представлена и заимствованная.

Несколько новых профессий появилось в сфере красоты и моды – фэшн-блоггер (англ. - fashion-blogger), лешмейкер (англ. – lash-maker), бьюти-блоггер (англ. - beauty-blogger), брейдер (англ. – braider - a beauty professional that specializes in the art of twisting, braiding, and tying many small braids all over the head).

Каппер – спортивный аналитик в СМИ («каппер» происходит от англ. слова *handicapper*).

Новые условия дистанционного труда также актуализировали новый виток в развитии и популяризации некоторых профессий.

Результаты

Обратимся к способам перевода новых заимствованных профессий на русский язык. Исходя из выше представленных примеров основными приемами перевода заимствований выделяются пять: транскрипция, транслитерация, калькирование и дескриптивный перевод. Транскрипция – заимствование словарной единицы, при котором сохраняется ее звуковая форма, иногда несколько [Сарангаева, Даржинова, 10, с. 11]. Например, *cleaner*- клинер, *lash-maker* - лешмейкер. Транслитерация – заимствование словарной единицы, при котором заимствуется написание иностранного слова: буквы заимствованного слова, заменяются буквами родного языка. При транслитерации слово читается по правилам чтения родного языка. [Сарангаева, Даржинова, 10, с. 18]. Например, *urbanist* – урбанист. Калькирование – это способ, при котором заимствуются ассоциативное значение и структурная модель слова или словосочетания. Кальками называются заимствования в виде буквального перевода иностранного слова или выражения [Сарангаева, Даржинова, 10, с. 20]. Часто в ходе исследования наблюдалось следующее: один элемент названия транслитерировался, а другой являлся заимствованием-неологизмом: *level designer* – левел дизайнер или *level* дизайнер. Такой перевод возможен при использовании приема прямого включения, при котором сохраняется оригинальное написание английского слова. Дескриптивный (разъяснительный, описательный) перевод - способ передачи безэквивалентной лексики, предусматривающий раскрытие значения заимствованной единицы с помощью развернутого описания. Например, *fullstack* дизайнер - многозадачный специалист, который может совмещать дизайн и разработку.

Мы обратили внимание на то, что при переводе на язык реципиента усиливается роль заимствования вследствие большей экономичности по сравнению с исходным выражением. Например: *MICE*-менеджер - менеджер по организации деловых встреч, поездок и корпоративных мероприятий; *event*-маркетолог - специалист, который занимается рекламой, организацией и планированием праздников для сферы бизнеса. В некоторых случаях наблюдается сохранение графической формы исходного языка, которая усложняет понимание сущности данной профессии и требует дополнительных усилий от переводчика в представлении профессии.

Заключение

Процесс заимствования названий профессий неизбежен. Названия некоторых из них необходимо расшифровывать при помощи дополнительных слов языка реципиента или пояснительных микротекстов, в таком случае используется дескриптивный прием перевода.

Наиболее многочисленной по числу современных заимствований является семантическая группа профессий, включающая компьютерную технику и сферу финансов.

В русском языке представлены слова-названия профессий с аббревиатурой, понимание которых усложняется тем, что реципиент не знает английского языка и слов, заключенных в аббревиатуре. Например, «эйчарменеджер» (англ- HR manager). В данном случае HR обозначает «human resources», то есть «кадры» или специалист по кадрам.

Также наблюдаются названия профессий с англо-русской формой выражения. В статье рассмотрены некоторые из них, например, event-маркетолог.

Среди основных приемов перевода заимствованных профессий выделяют пять групп: транскрипция, транслитерация, калькирование и дескриптивный перевод, а также прием прямого включения.

Основными критериями для переводчика при работе с неологизмами должны быть краткость и однозначность толкования.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и Перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Виноградов В.С. Введение в Теорию Перевода: общие и лексические вопросы / В.С. Виноградов. М: ИОСО РАО, 2001. 113 с.
3. Володарская, Э.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов / Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 96-118.
4. Ждан, Н.И. Томилова Т.И., Слова «менеджер» в русском языке: сб. науч. ст. Проблемы славянской культуры и цивилизации: Материалы X международной научно – методической конференции. Уссурийский государственный педагогический институт. Уссурийск: УГПИ, 2008. С. 150-152.
5. Крысин, Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография / Л.П. Крысин. М: Академия, 2007. 240 с.
6. Крысин, Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Вопросы языкознания. 2002. № 6. С. 27-34.
7. Костомаров, В.Г. Русский язык в иноязычном потоке / Русский язык за рубежом. 1993. № 2. С. 18-24.
8. Маринова, Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – нач. XXI в.: проблемы освоения и функционирования / Е.В. Маринова. М: Элпис, 2008. 495 с.

9. Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. - Репр. изд. М: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 704 с.
10. Сарангаева Ж. Н., Даржинова Л. В. Роль заимствований в английском языке / Ж.Н. Сарангаева, Л.В. Даржинова. М: Вестник калмыцкого университета, 2015. 70 с.
11. Томилова, Т.И. Современное иноязычие в русской речи: сб. науч. ст. Проблемы славянской культуры и цивилизации / Уссурийский государственный педагогический институт. Уссурийск: УГПИ, 2004. С. 96-97.
12. Томилова, Т.И. Особенности описания иноязычной лексики в словарях иностранных слов: сб. науч. ст. Проблемы славянской культуры и цивилизации/ Уссурийский государственный педагогический институт. Уссурийск: УГПИ, 2006. С. 129-132.
13. Томилова, Т.И. Новые иноязычные профессии: сб. науч. ст. Проблемы славянской культуры и цивилизации / Уссурийский государственный педагогический институт. Уссурийск, 2010. С. 117-119.
14. Шапошников, В.Н. Иностранные слова в современной российской жизни / Русская речь. 1997. № 3. С. 38-42.
15. Режим доступа: <http://www.profguide.ru> (дата обращения: 03.01.2021)
16. Режим доступа: <http://www.profvibor.ru> (дата обращения: 03.01.2021)
17. Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 03.01.2021)
18. Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Geomarketing> (дата обращения: 03.01.2021)
19. Режим доступа: <https://atlas100.ru/en/catalog/menedzhment/trendvotcher-forsayter/> (дата обращения: 03.01.2021)
20. Режим доступа: <https://www.krusecontrolinc.com/social-media-manager-job-description-a-complete-guide-2019/> (дата обращения; 03.01.2021)
21. Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/showman> (дата обращения: 03.01.2021)
22. Режим доступа: <https://www.thefreedictionary.com/imagemaker> (дата обращения: 03.01.2021)
23. Режим доступа: <https://www.indeed.com/hire/job-description/cleaner> (дата обращения: 03.01.2021)
24. Режим доступа: <https://atlas100.ru/en/catalog/media-i-gazvlecheniya/mediapolitseyskiy/> (дата обращения: 03.01.2021)
25. Режим доступа: <https://atlas100.ru/en/catalog/it-sektor/kibersledovatel/> (дата обращения: 03.01.2021)

Бранимир Чович

Профессор факультета филологических наук, Панъевропейский университет
«АПЕИРОН», г. Баня-Лука (Босния и Герцеговина), д. филол. н.
covicb@mail.ru

УДК 821.16

**КАК МЫ ПЕРЕВОДИЛИ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА
(ОТ ПЕРЕВОДА К РЕЦЕПЦИИ И ГЕНЕТИЧЕСКИМ
ЛИТЕРАТУРНЫМ СВЯЗЯМ)**

***HOW WE TRANSLATED SERGEY ESENIN
(FROM TRANSLATION TO RECEPTION AND GENETIC
LITERARY LINKS)***

Аннотация. В данном исследовании проведен стилистический анализ структуры образа в поэзии Сергея Есенина, в частности в раннем творчестве, а именно на материале одного из ранних его стихотворений («Выткался на озере алый свет зари»), и отклонения от оригинала в нескольких сербско-хорватских переводах. В данной статье применяются комбинированные методологические подходы: сначала – имманентный анализ оригинала, а потом сравнительно-стилистический на материале трех (четырёх) опубликованных переводов этого же стихотворения на сербско-хорватский язык, которые рассматриваются, во-первых, по отношению друг к другу, и, во-вторых, каждый из них в отдельности по отношению к оригиналу. В качестве иллюстрации мы в сравниваемый ряд переводов включили и два наших перевода, сделанных в 1995 и 2001 годах, но все еще не опубликованных. Во второй заключительной части сообщаются результаты структурно-семантического анализа последнего стихотворения Есенина «До свиданья, друг мой, до свиданья» и возможные варианты перевода на близкородственный сербский язык, которые были обсуждены на недавно проведенных занятиях по стилистике русской художественной литературы на факультете филологических наук Панъевропейского университета «Апеирон» в Баня-Луке (Република Сербская).

Ключевые слова: литературный перевод, рецепция, литературные связи, поэтический образ, структурно-семантический анализ перевода, стилистические сдвиги в переводе.

Abstract. This paper presents a stylistic analysis of the structure of the image in the poetry by Sergei Yesenin, in particular in his early works. We have analyzed one of his poems of that period ("The scarlet light of dawn was woven on the lake") and shifts in several Serbian-Croatian translations. Due to the complexity of questions we use a complex methodological approach: an immanent analysis of the original and a comparative stylistic one. Our research is based on the three (four) published translations of the one same poem in Serbian-Croatian, which are considered firstly, in relation to each other, and secondly, each of them is compared with the original. To

illustrate our concept of translation we have included two of our own translations, done in 1995 and 2001, but still not published.

The final part focuses on the results of the structural analysis of Yesenin's last poem "Do svidan'ya, drug moj, do svidan'ya" and possible translations into the closely related Serbian language, recently carried out at the lessons on the stylistics of Russian fiction at the Faculty of Philological Sciences of the Pan-European University "Apeiron" in Banja Luka. (Republika Serbian).

Key words: *literary translation, reception, literary connections, poetic image, structural-semantic analysis of translation, stylistic shifts in translation*

I

В наш прозаический век, время без цвета и света, человеку без светлой души поэта плохо. И поэтому повторяю полустих Есенина – и мне «на душе светло». Этим полустихом из поэтического дебюта Есенина «Выткался на озере алый свет зари», хочу начать мое исследование, посвященное светлой памяти Сергея Александровича Есенина в 125-годовщину со дня его рождения (как сказала бы Исидора Секулич: это – «вершина над вершинами» на поэтическом Олимпе XX века). Сергей Есенин – это культовый поэт нескольких предыдущих и неизвестно скольких будущих молодых поколений. С этим светлым чувством я хочу поздравить с праздником его соотечественников: «С праздником вас, дорогие русичи!»

Когда я говорю «на душе светло», меня поймут все представители великого славянского племени; перевод здесь не требуется. Это означает, что наши сердца исполнены радостными чувствами, а наши лица озарены внутренним сиянием. Стихотворение «Выткался на озере алый свет зари» во многом представляет собой антологический взлет молодого поэта, потому что все в нем соткано из той самой поэтической дерзости, которая свойственна только редким, избранным. Это не единственное стихотворение из раннего периода его творчества с так называемой "кольцевой композицией", в которой вступительное и заканчивающее четверостишие имеют метафизическую вертикаль, соединяющую небо и землю, и без которой невозможна ни одна поэтическая модель, ибо только она эвоцирует трансценденцию и укрепляет поэтическую сенсацию. Но она нетипична, потому что последний стих не повторяет начальный, а перифразирует мотив начала стихотворения при помощи оксюморона. Кроме того, структура колец усилена: в первом стихе это завуалированная вертикаль, вызывающая трансцендентность («Есть *тоска веселая* в аlostях зари »).

Пятнадцать лет творчества Сергея Есенина, (с 1910 по 1925 год) можно охарактеризовать постепенным взлетом к метафизическим высотам, без которых любая художественная модель мира, равно как и

словесно-эстетическая, будет неполноценной. Его поэтические образы с каждым новым стихотворением становятся более сложными и семантически более роскошными, кульминацией которых становится написанное в самом конце жизненного и творческого пути, в 1925 году, стихотворение «Несказанное, голубое, нежное», где светлое чувство любви ко всему живущему разливается по всему пейзажному пространству («Душа, как поле безбрежное, дышит ароматом меда и роз»).

Незаурядная личность, неугомонный и неукротимый дух, блуждающая природа - все это в суровой обстановке смутных времен должно было привести к трагическим конфликтам и душевному расстройству, так что грустные тона юношеской меланхолии сменяются сумрачными тонами и трагическими тенями, которые свою кульминацию достигнут в почти черных предчувствиях трагического ухода из жизни в стихотворении «Черный человек», в котором сначала поэтический субъект в неравном споре с черной тенью своего двойника будет побежден, а вскоре сам поэт проиграет последнюю битву, чтобы остаться в живых:

*Друг мой, друг мой,
Я очень и очень болен.
Сам не знаю, откуда взялась эта боль.*

«Слишком сильное слово» убило многих поэтов как до, так и после Есенина. Финальный аккорд-реквием прощальной песни («До свиданья, друг мой, до свиданья»):

*В этой жизни умирать не ново,
Но и жить, конечно, не новей.*

Это стихотворение послужило причиной смерти многих юных поклонников Есенина, так что Владимир Маяковский поспешил нейтрализовать эти разрушительные эффекты мрачного «слишком сильного стиха» стихотворением о Есенине, демистифицирующим его уход из жизни, перифразируя величие трагической смерти поэта во имя жизни:

*В этой жизни помирать нетрудно,
Сделать жизнь значительно трудней.*

Однако смерть подстерегала самого Маяковского и стала ему поперек дороги несколько лет спустя. И его убило - «слишком сильное слово».

Но как и все октябрьские дни каждого года, и этот 125-ый со дня рождения Поэта должны быть светлыми, - вытканными из светлых моментов и в светлых тонах. А в русском языке такие дни и такие моменты

называются светлыми (*светлый день, светлый миг*). А все остальные производные от одного и того же корня *свет* имеют практически идентичный семантический объем в русском и нашем сербском языке, потому что у них в основном один общий литературный язык - старославянский, а модель культуры и духовное устройство для них общие - византийские. Поэтому и воспоминания о жизни и творческом пути Есенина тоже *светлые*. И русский будет использовать этот же атрибут (*светлые воспоминания*) для счастливых воспоминаний. Наконец, светлыми являются имя и фамилия поэта, созданными из гармонически повторяющихся «светлых» звуков «е» и «и». Им как бы было суждено войти в волшебный мир созвучий: *Сергей Есенин*.

До того момента как стал известным поэтом, Сережа с самого раннего детства вел себя как Сергей Александрович. Вот лишь шесть из множества подтверждений этому:

- 1) Когда ему было три с половиной года, дяди посадили его на лошадь без седла и пустили вскачь. В безумной скачке, онемевший от страха, он держался за гриву слабыми ручками, и, может быть, именно тогда в его подсознании появилось изображение «розового коня», которое он много лет спустя включил в один из незабываемых поэтических образов в стихотворение «Не жалею, не зvonю, не плачу» - 1925):

*Жизнь моя? иль ты приснилась мне?
Словно я весенней гулкой ранью
Проскакал на розовом коне.*

Таким образом он осваивает один из трех основных элементов - землю - на «розовом коне»!

- 2) Когда один из дядей, как щенка, бросает его в воду с лодки, чтобы научить плавать, он снова в ужасе покоряет вторую стихию - воду! Разве его модели метафор не переполнены аквастическими, водными метафорами?

- 3) Пока бабушка долгими зимними вечерами рассказывает ему сказки, он меняет в них все, что ему не нравится. Это первые сильные импульсы к творчеству. Все началось, как много раз раньше в русской литературе - с бабушки или няни.

- 4) Тихими вечерами, пока он поил лошадей со своим дядей на реке Оке, его охватывал страх, что некоторые из лошадей случайно выпьют луну, находящуюся в воде. Когда луна вместе с кругами на воде проплывала вне досягаемости лошадиных морд, ему становилось легче. Возможно, поэтому так часто в оформлении его метафор часто сопряжены

лошади и луна:

*Рыжий месяц жеребенком
Запрягался в наши сани.*

5) Он часто на два-три дня сбегал к пастухам в степь, питаясь только пойманной рыбой, и, спал под открытым небом среди бескрайних степных просторов, покоряя все пространство между небом и землей! И верх, и низ – он соединял в метафоре с трансцендентальной вертикалью, начиная с первой песни «Выткался на озере алый свет зари».

6) Когда его в двенадцать лет отправили в школу, он сбежал, потому что перед отъездом не успел попрощаться с бабушкой. Для этого он прошел сто верст пешком. Лишь после того, как попрощался с ней, он согласился, чтобы его отвезли в школу в этот же день! В семнадцать лет он написал своему школьному другу Грише Панфилову, помимо прочего: «Грустные сны наполняют мою душу. Я ужасно скорблю. Мне хочется плакать без остановки ... Я чего-то жду, во что-то верю, и не верю ...»

«Я знал, что я лучше других», - напишет он в своей биографии при выходе на литературную сцену. Чтобы доказать это, он отправился в Петербург в марте 1915 года к Александру Блоку, предварительно написав ему короткое письмо, и без тени трепета предстал перед величайшим русским поэтом того времени. Знаменитый лирик правильно оценил талант молодого деревенского поэта-самоучки и дал необходимые рекомендации. Таким образом, при поддержке Блока Сергей Есенин вошел в петроградские литературные салоны и завалил газеты и журналы своими стихами, потому что он «был лучше других».

II

Без суждений современников творческая биография Поэта была бы неполной. Николай Гумилев, поэт из круга имажинистов, к которому Есенин тоже недолго принадлежал, - один из немногих, кто отрицательно оценил поэзию Есенина: она как бы слишком проста, как «два и два, четыре»! Если бы он случайно стал свидетелем наиболее плодотворного периода творчества Есенина, то он, мы уверены, изменил бы свою оценку. Однако в 1921 г. Гумилев погиб в первых чистках. То, что не смог сделать Гумилев, мы обязаны сделать сегодня, используя лишь два раза по два стиха из двух стихотворений 1925 года, доказать, что в зрелом творчестве Есенина «два и два равны пяти»! Эти два примера взяты из воображаемого тематического цикла, разбросанного по многим стихотворениям зрелого Есенина. Условно этот цикл можно было бы назвать «Молитвы о всеобщем прощении», т.е. молитвы о прощении своих грехов и готовности простить чужие грехи, Первое двустишие из известного стихотворения «Собаке

Качалова» является наглядным примером:

*Ты за меня лизни ей нежно руку
За все в чем был и не был виноват.*

Существуют ли среди поэтов такие люди? Если да – то они редкое явление. А среди простых смертных их почти нет.

Во втором двустихии мотив прощения еще более явен:

*И простим, где нас горько обидели
по чужой и по нашей вине.*

Грех есть в каждом из нас, но бремя раскаяния и прощения несут плечи Поэта, который благославляет все живое:

*Будь же ты вовек благословенно,
Что пришло процветать и умереть.*

Наука позаботилась о еще одном контраргументе суду Гумилёва, и он чисто числовой. Исследователи подсчитали, что в лексиконе Есенина насчитывается более ста десяти тысяч различных употреблений слов, что свидетельствует о удивительно богатой палитре нюансов значения слова в общем стилистическом орнаменте его поэзии.

Если о простоте поэзии Есенина уже было вынесено суждение, пусть так и останется. Это просто особая простота - сложная простота.

"На душе светло".

Если повторить несколько раз, этот полустих должен быть запечатлен в памяти тех, кто не говорит по-русски, но хранит в себе, благодаря удачным переводам, послания вселюбви и всепрощения Есенина. Поэтому пусть это будет их первая коммуникативная единица русского языка в этом нестандартном уроке по поэтической русской речи, заимствованной из полустиха Сергея Александровича Есенина.

III

Сергей Есенин входит в самый узкий круг самых популярных и переводимых поэтов в Сербии. Его жизнь и деятельность - частая тема на страницах литературных периодических изданий за последние сто лет. Первые контакты сербского читателя с творчеством Есенина относятся к 1922 году, когда еще при жизни поэта, Любомир Мичич опубликовал в своем журнале «Зенит» переводы двух стихотворений Есенина: сначала «Преображение» (Зенит, II, 14, 25-26), а затем сразу после него «Волчья гибель» (Зенит, II, 17-28, 54). В этом же году в журнале «Мысль»

(«Мисао», №№ 65-67) Евгений Анечков, профессор компаративистики Белградского университета, опубликовал три статьи под общим названием «Новейшие явления в русской поэзии» и впервые познакомил сербского читателя с поэзией Сергея Есенина, показал влияние поэзии Сергея Есенина на сербских поэтов, (не прекращающееся уже целое столетие). Подтверждением неуклонного роста интереса к Есенину является факт, что в 1966 году впервые за пределами России в Югославии появился перевод *Собрания сочинений* поэта, а уже в 1970 г. и *Полное собрание сочинений* в 5 томах. И случилось это, в первую очередь, благодаря трем знатокам поэзии Есенина, которые своими переводами и критическими статьями о Есенине внесли большой вклад в ее популяризацию в бывшей Югославии. Это: Миодраг Сибинович, Милорад Живанчевич и Никола Бертолино.

Многие из переводчиков оставили прочный и глубокий след в истории переводной литературы: первую группу в период между двумя войнами возглавлял Любиша Мичич (которого помнят как первого переводчика Сергея Есенина), Густав Крклец (будут его помнить как одного из самых успешных промоутеров пения Есенина), Милорад М. Пешич (вероятно, самый популярный переводчик Есенина среди читателей), Кирилл Тарановский (первый, кто сделал подбор стихов в собственном переводе). Вторую волну устных и письменных переводчиков после Второй мировой войны возглавили в будущем ведущие сербские русисты, такие как М. Бабович, Лев Захаров, Миля Стойнич, Драган Неделькович, Сава Пенчич. В последнее время, с середины 60-х, среди ведущих переводчиков известны три исследователя поэтики Есенина: М. Сибинович, М. Живанчевич, Н. Бетролино, которые подготовили, сначала *Собрания сочинений* (1966), а затем и *Полное собрание сочинений* (1970). Переводы Данило Киша, Слободана Марковича-Маркония, Радивоя Константиновича и Мирослава Топича также внесли значительный вклад в это уникальное издание.

Исследование Вукашина Костица под названием «Сергей Есенин в сербской литературе» (1993) посвящено контактам сербского читателя с творчеством Есенина, переводам, восприятию поэзии Есенина в сербской литературе, а также вопросам связей сербских поэтов с творчеством Есенина. После тщательного имманентного, сравнительно-стилистического и сравнительно-типологического анализа Костиц приходит к выводу, что поэтика Сергея Есенина оказала большое влияние на многих наших поэтов, и, в первую очередь, на Радо Драинаца (на уровне конфессионального тона), Слободана Марковича (очевидное сходство подтекстовых поэтических импульсов, Мирослава Антича (помимо конфессионального тона, с типологическими совпадениями на тематико-мотивном уровне и в контрапунктах стилистических приемов), Стевана Райчковича (помимо

общего конфессионального тона, и на уровне лексико-семантического совпадения [Костич, 1993, с. 232-234].

IV

Современная компаративистика в приоритетные свои задачи включает: перевод литературно-художественного произведения, посредствующего в обмене литературными ценностями между различными национальными литературами, трансформации оригинала и проблемы толкования и оценки переводного текста; индивидуальную проекцию переводчика, интерпретирующего в собственном духе интенции оригинала; вопросы места переводной художественной литературы в рамках национальной литературной продукции; сравнительное изучение стиля оригинала и перевода при помощи принципов и приемов сравнительной стилистики и стилистической критики; креолизацию элементов стиля оригинала и переводчика; вопросы имагологии и нарратологии; проблемы литературного посредничества; вопросы рецепции одной литературы в другой и проблемы литературных связей – в первую очередь, *контактных (генетических) и типологических*.

Исходя из того, что современная компаративистика немислима без перевода, в числе общих задач первостепенной важности на первом месте находятся вопросы перевода литературно-художественного произведения как самого конкретного посредника между различными национальными литературами, что одновременно является основной формой так называемых контактных связей. Таким образом, открываются и две очередные области сопоставительных исследований: во-первых, вопросы места литературно-художественного перевода в межнациональной литературной коммуникации, и, во-вторых, проблемы трансформации текста оригинала, характер которых зависит от отношения переводчика к оригиналу, отношения обусловленного как объективными, так и субъективными факторами (в первую очередь, различиями между двумя языковыми системами, моделями культур и жанровыми особенностями, равно и профилем самого переводчика и его личными вкусами).

Такой комплекс взаимосвязанных вопросов требует соответствующего комплексного подхода с применением самых разнообразных методологических приемов и таких же комбинированных аналитических процедур: имманентных и сравнительно-стилистических с одной единственной целью – своеобразного толкования и оценки переводного текста. Это имеет особое значение, потому что любой перевод содержит в себе индивидуальную проекцию переводчика, в переводе которого в завуалированном виде содержится индивидуальная интерпретация интенций автора оригинала, так что можно без преувеличений сказать, что любой новый перевод в сущности это одна из

возможных интерпретаций оригинала. А это можно реализовать в ряде новых филологических дисциплин, предметом которых является литературно-художественное произведение как целостное единство, как единая словесно-эстетическая структура: в стилистике, имманентной и сравнительной, как лингвистической, так и литературоведческой, в лингвистике и стилистике текста, в прагматике. И все это реализуется с одной общей целью – выявить в переводном тексте следы скрещивания элементов стиля оригинала и стиля переводчика, жанрового синкретизма двух различных литератур, равно как и креолизацию двух культурных моделей.

Особо подчеркивается значение очередного этапа исследования, который относится к месту и роли переводной литературы в национальной литературной продукции. Это подчеркивает большинство исследователей указанной проблемы, так как таким образом обеспечивается переход к следующему этапу компаративистики, который ведет к нарратологии и литературному посредничеству. А отсюда – к еще более сложным задачам: к вопросам рецепции и литературным связям, в первую очередь, как уже отмечалось, к контактному и типологическому.

Хотя компаративистика последней четверти XX века включила в состав задач первостепенной важности новые научные дисциплины и значительно расширила свою территорию, но такого комплексно задуманного систематического исследования как теоретического, так и прикладного характера, пока еще не было ни у нас, ни за рубежом.

Проиллюстрируем некоторые из этих этапов сравнительно-стилистического анализа на примере одного из презентабельных стихотворений Есенина, из самого раннего периода «Выткался на озере алый свет зари», в трех или четырех переводах на сербский язык (включая и наш пока еще не опубликованный), а также несколько наших вариантов перевода последнего стихотворения Есенина «До свиданья, друг мой, до свиданья».

В этом дебюте Есенина, повторим еще раз, в стихотворении, которое он опубликовал в пятнадцать лет, мы ожидали дилетантское стихотворение начинающего поэта. Однако оно во многом характерно для всего его творчества, оно антологическое, потому что все в нем выткано из той самой поэтической дерзости, которая свойственна только редким, избранным сочинителям. Хотя это не единственное стихотворение из раннего периода с «кольцевой конструкцией», в которой начальный и конечный стихи опоясывают поэтическую сенсацию, но это нетипичная кольцевая композиция, потому что последний стих не повторяется буквально в конце, а перифразирует мотив с начала стихотворения.

Кроме того, усилена структура колец: в первом стихе это имплицитная вертикаль, вызывающая трансцендентность («Выткался на озере алый свет зари»)).

В переводе на сербский язык в самом начале возможны два варианта: «Саткала / саткало / на озере зора / вече / румен лик», потому что заря может быть утренней или вечерней («заря утренняя и вечерняя»). С учетом контекстного окружения более вероятной является «вечерняя алость», а ведь тетерев (или глухарь) вечером «плачет» (приглашает) самок в сосновом лесу, равно как и поэтический субъект ожидает встречи с своей возлюбленной вечером. В заключительном стихе появляется оксюморон «веселая тоска», который передает катарсическое состояние поэтического субъекта и в то же время усиливается окказиональным синонимом "алости зари", вместо "алая заря" ("Есть тоска веселая в алостях зари"). Конечная версия перевода заключительного стиха была бы: "Има сете веселе сред вечерње зоре", с заменой неуклюжей формы "у румен'ма зоре" предложно-падежной конструкцией "сред вечерње зоре", что дает приблизительно такой же эффект, что и окказионализм Есенина "в алостях зари", потому что таким образом непосредственно указывается на процесс гаснущего дня всеми оттенками алости на закате, что вызывает постоянное состояние грустного, печального восторга у наблюдателя и поэтического субъекта.

Фактически речь идет о периферийном явлении в поэзии девятнадцатого века, которое с периферии выдвигается на место одного из важных поэтических приемов: речь идет о высокой частотности использования абстрактных существительных на *-ость*, которая сказывается в появлении множества индивидуальных неологизмов (в особенности в поэзии Бальмонта), а также о высокой частотности уже раннее известных слов [Кожевникова, 1986, с.10-11]. В первую очередь это относится к слову «алость», известному в прозе Карамзина и Тургенева, вынашивавших первые образцы «поэтической прозы», которая (*алость*) потом позднее, в начале XX века стала весьма популярной. Это слово «алость» (серб. *румен*) будет употребляться многими русскими поэтами-авангардистами начала прошлого века: А. Блок ("ланит живая алость"), Брюсов, Бальмонт, Белый, Сологуб ("алость казнящего меча"), Иванов, Волошин ("алость роз"), Северянин, Маяковский ("Франция, первая женщина мира, губ принесла алость") и, наконец, Есенин в упомянутом стихотворении. Таким образом, в начале прошлого века некоторые поэты последовательно переносили ударение с подлежащего на его атрибут, но таким образом, что эти атрибуты стали самостоятельными словами и использовались вместе с родительным падежом существительного. Однако здесь Есенин внес существенное новшество: выразил сложное чувство "веселой тоски" и передал все алые нюансы утренней или вечерней зори, а существительные "алость" (серб. "румен") употребил во множественном

числе, а и в нашем переводе, в отличие от других переводчиков, переведено на предварительном этапе во множественном числе сербского существительного "румен" - "руменима", то есть "румен'ма". ("Има сете веселе у румен'ма зоре").

Существуют три перевода этого стихотворения на сербский язык: первый - Божо Булатовича 1960 года, второй - фактически вольный перевод Владимира Герича (1962), а третий - Миодрага Сибиновича, опубликованный в Собрании сочинений в 1966 году. Приведем их в хронологическом порядке после оригинального русского текста.

Все это имел в виду автор данного исследования, когда готовился к анализу нескольких переводов на сербский язык стихотворения Сергея Есенина, включая и свой собственный в двух вариантах.

Выткался на озере алый цвет зари.
На бору со звонами плачут глухари.

Свитање по језеру свилен-концем везе,
Тетреби плачу измеђ бора и брезе.

Плачет где-то иволга, схоронясь в дупло.
Только мне не плачется - на душе светло.

И кос негде јеца, тужну пјесму лије,
Мени се не плаче - душа радост крије.

Знаю, выйдешь вечером за кольцо дорог,
Сядем в копны свежие под соседний стол.

Знам, доћи ћеш крај окуке пута,
Сјешћеш до стога јечма садјенута.

Зацелую допьяна, изомну как цвет,
Хмельному от радости пересуду нет.

Љубићу те пјано, ко польско цвијеће
Мамурног ме нико осудити неће.

Ты сама под ласками сбросишь шелк фаты,
Унесу я пьяную до утра в кусты.

Шал ћеш ти да скинеш - бићеш гологлава,
Носићу те пјану до зелен-дубрава.

И пускай со звонами плячут глухари,
Есть тоска веселая в аlostях зари.
1910.

Нека плачу птице крај бора и брезе -
Весела је туга која зору везе.
1950. (Божо Булатовић)

Зора везе језером ружичасте руже.
Криком у борицима тетребови туже.

Уткала у језеро зраке рујна зора.
Кроз звоњаву тетреби јецају са бора.

Негдје плаче жути кос, с туге, скривен, гине.
Ал мени се не плаче - искрим од ведрине.

Плаче негде жуња, у дупљи се крије.
Само ја сам весео - до плача ми није.

Знам, доћи ћеш пред вече стазом иза клена,
сјест ћемо под свјеж навиљак мирисава сијена.

Знам, у сутон ћеш доћи где пут прави рој,
У пласт ћемо сести уз суседов стол.

Љубит ћу те до пјанства, гњечити ко свијет;
тко је пјан од радости - не кара га свијет.

Ко цвет ћу те сколити пољупцима лудим,
Безумном од радости никад се не суди.

Раздрагана, ти ћеш сама свилен вео свући,
однијет ћу те опијену до јутра у труфик.

Ти ћеш сама бацити блузу раздрагана,
Однећу те пијану у жбуње до дана.

Нека у борицима тетребови туже -

Нека плачу тетреби и нека роморе,

то пријатна нека туга зором везе руже.
1962. (Владимир Герих)

Грца чежња весела у румени зоре.
1966. (Миодраг Сибиновић)

Готовясь к столетнему юбилею Есенина (Чович, 1996), я сделал первый перевод этого стихотворения из раннего периода творчества Есенина, чтобы использовать только части в анализе первоначальной структуры отдельных поэтических образов молодого поэта. Однако перевод не был опубликован целиком, но, как всегда бывает с поэзией, а отложен, чтобы вернуться к нему при первом удобном случае, потому что было ощущение непоследовательности в решении некоторых ключевых мест, а также осознание того, что в нем была затронута. формальная сторона - благозвучная и эвритмическая, но также и неприятное ощущение, что материал для некоторых образов слишком груб, а семантический уровень все еще скован смысловыми рамками оригинала, без более свободной игры мотивами. Все выглядело как добротный реализованный полуфабрикат, созданный после оперативного проведения предварительных анализов.

*Саткала на води румен одсјај зора.
Звонко плаче тетреб врх оближњег бора.*

*Плаче негде и жуња, у дупљи се крије
У души ми светло – до плача ми није.*

*Знам, с вечери бићеш ван села и пута,
Сеићемо на снопље покрај стога жута.*

*Љубићу те страсно, стискати као цвет,
Пијаним од усхита суди л игде свет.*

*Сама ћеш од миља збацит вео доле,
Омамљену однећу у жбуње до зоре.*

*И нека тетреби у борику зборе,
Има сете веселе у румени зоре.
1995. (Б. Човић)*

В таком переводе, после дополнительных тщательных анализов, может остаться лишь несколько стихов, и в целом только ритм и, возможно, лишь часть сети рифм. Слишком мало, чтобы предстать перед читателем и отстоять каждый отрезок неизбежного при переводе стихов смысловый сдвиг тематико-мотивационной структуры оригинала, его одновременное воспроизведение и переоформление, найти адекватной процедуры

построения поэтических образов, а также наиболее близких к нашей поэтической и жанровой традиции стилистического орнамента для чрезвычайно богатого тропами и фигурами оригинала. За этим последовала попытка новой транспозиции с несколько большим изменением формы, чем воспроизведением, с еще большим семантическим сдвигом в тематико-мотивной структуре оригинала. Этот этап постепенного, но строго контролируемого отхода от текста оригинала никогда не бывает окончательным, но он очень важен, потому что от него также зависит финальный этап шлифовки стиха.

*Изаткала дуж језера зора румен лик.
Глухан кроз плач дозвивље коке у борик.*

*Плаче негде и жуња - у дупљи се крије,
Кад на души светло сја, суза се не лије.*

*Знам, с вечери у пољу, видећу се с тобом,
Сеићемо на откос свеж под суседним стогом.*

*Љубићу те страсно, стискати ко цвет,
Пијаном од радости, суди л' игде свет.*

*У заносу остаћеш без свилена вела,
Однећу те у жбуње све до данка бела.*

*И нек кроз плач глухани у борику зборе,
Има сете веселе сред вечерње зоре.
2001. (Б. Човић)*

Это должно было быть реализовано только после имманентного анализа оригинала, а также трех существующих переводов на сербском языке и рассмотрения каждого из них в отдельности и по отношению друг к другу, чтобы в дальнейшем перейти к сравнительному анализу трех переводов по отношению к оригиналу. Все три переводчика приложили значительные усилия для поддержания баланса между поверхностной фактической тематико-мотивационной информацией, которая более подвержена трансформации, поскольку ее можно передать «своими словами», и внутренними, глубинными, концептуально-эстетическими, благозвучными, эвритмическими и образными сторонами, которые передают как эстетическую информацию в целом, так и гедонистическую, аксиологическую, суггестивную, катартическую и специфически поэтическую [Борев, 1981, с. 132 и сл.]. В этих попытках все переводчики

более или менее удалялись от оригинала: они по-своему толковали некоторые загадочные места, интерпретируя их в своем собственном духе, поэтому иногда это были свободные переводы (например, Божо Булатовича) или переводы с небольшими отклонениями от оригинала, но которые логически вытекают из погружения в глубокие слои подтекста (например, переводы Владимира Герича и Миодрага Сибиновича). Правда, даже в поисках рифмы отклонения иногда кажутся нелогичными, но это несколько не мешает общему благоприятному впечатлению. Это особенно относится ко второму варианту перевода Сибиновича, который еще более впечатляет по сравнению с первым, и читается и воспринимается на одном дыхании, почти без каких-либо эфонических и эвритмических неровностей.

После них было намного легче подойти к новому и, возможно, лучшему переводу, но не с намерением соревноваться с предшественниками, а прежде всего *in gloriam mundi* всего творчества Есенина, и даже раннего, в котором на примере одного стихотворения можно угадать будущего великого русского поэта. Единственным несколько более серьезным замечанием для всех переводчиков могло бы быть замечание относительно нарушения оксюморонической фразы «веселая тоска», которое распатало конструкцию кольца, опоясывающего поэтическую сенсацию. А это не составило труда сохранить в переводе. По крайней мере, не представляло особой трудности.

Конечно, между двумя вариантами нашего перевода стихотворения Есенина, представленными здесь, было несколько промежуточных фаз с множеством вариантов решений, которые не нашли места в этой работе, потому что это сделало бы ее слишком громоздкой, а анализ претенциозным. В стилистическом сравнительном исследовании очень важно не переборщить и почувствовать момент, когда анализ следует прекратить, чтобы он не стал самоцелью. Однако мы пока не сможем с уверенностью сказать, что наш второй вариант окончательный - инвариантный. А существует ли он вообще и без малейшей дилеммы?

И, наконец, накануне 125-летия со дня рождения довольно долго продолжались поиски еще ряда переводных вариантов, на этот раз радикально отличающихся от двух предыдущих, реализованных с значительными семантико-стилистическими сдвигами по отношению к оригиналу. Казалось, на этом кончатся переводческие головоломные игры. Но нет! Последовал ряд новых вариантов из одной и той же мастерской. Одни из них были ближе оригиналу, другие отличались попыткой обнаружить скрытые в подтексте смыслы. Это в первую очередь относится к параллелизму между любовным самозабвением поэтического субъекта и свойственным миру птиц (глухарей и иволг). Все варианты зарождались во время многих бессонных ночей, чтобы создался не один из переводных

вариантов, а больше.

Разумеется, приводим лишь только начальные и заключительные двустишия этого блестящего первенца Есенина.

Изаткала зора по језеру румен лик,
Тетреб плачним кликом зове коке у борик.

Кликће плачно и жуна, у дупљи се крије,
Само у ме светло сја, до плача ми није.
/.../
И нек тетреб у гори жалостиво кликће,
Весела и сетна румен-зора свиће.

1. И нек тетреб нариче сред црнога бора,
Весело и сетно свиће румен-зора.

2. И нек тетреб нариче сред зелене горе,
Има сете веселе у румени зоре.

Каждый из этих переводных двустиший можно по-разному защищать и успешно защитить. Всем нынешним и будущим студентам предоставлена возможность саостоятельно выбрать вариант по собственному духу и слуху.

V

В предыдущих частях работы были выделены некоторые из нескольких фазисов сравнительно-стилистического анализа и в качестве примера приведено одно из репрезентабельных стихотворений Есенина "Выткался на озере алый цвет зари" в трех, то есть четырех переводах на сербский язык, если иметь в виду наши два до сих пор не опубликованные, вместе с рядом переводов дополнительных отдельных сегментов стихотворения. В заключительной части работы приведено несколько вариантов перевода последнего предсмертного стихотворения Есенина «До свиданья, друг мой, до свиданья». После тщательно проведенного структурно-семантического анализа, состоящего из двух частей: во-первых, внутреннего («имманентного») анализа оригинала, а потом внешнего сравнительно-стилистического анализа оригинала с существующим сербским переводом на занятиях по Стилистике художественной литературы вместе с студентами IV курса факультета филологических наук Панъевропейского университета «Апеирон» в городе Баня-Луке (Республика Сербская) решено было включить в заключительную часть

работы без дополнительных комментариев отдельные варианты перевода этого стихотворения. Таким образом предоставляется возможность квалифицированному читателю-филологу выбрать один из вариантов и убедительно аргументировать свой выбор, как это мы попытались сделать в предыдущем анализе стихотворения "Выткался на озере алый свет зари".

Сергей Есенин

До свиданья, друг мой до свиданья.

Милый мой, ты у меня в груди.
Предназначенное растанье
Обещает встречу впереди.

До свиданья, друг мой, без руки, без слова.
Не грусти и не печаль бровей,-
В этой жизни умирать не ново,
Но и жить, конечно, не новей.
1925.

Сергеј Јесењин

Довиђења, друже, довиђења.
Чувају те, мили, моје груди,
Расстанак је знак предодређења
Да сусрет се убудуће нуди.

Довиђења, без стиска, без гласа.
Не тугуј ми и не мршти веђа,-
Није ново мрети пре свог часа,
Ал и живет није новост ређа.

Второй вариант второй строфы

Довиђења, без стиска, без речи умилне.
Не тугуј ми и не мршти чело,-
У животу мрети није од првине,
Ал ни живет није новина, зацело.

Третий вариант второй строфы

Довиђења, без стиска, без гласа.
И не тугуј спуштених обрва,-
Мрети ново није пре судњега часа,
Ал ни живет није новост прва.

Список литературы

1. Борев Ю., Эстетика / Юрий Борев. Москва, 1981.
2. Кожевникова Н.А. Словообразование в русской поэзии XX века /Н.А. Кожевникова. Москва: Наука,1986.
3. Костић Вукашин М. Костић, Сергеј Јесењин у српској књижевности. /Вукашин М. Костић Ниш: Просвета, 1993.
4. Јесењин С. Сабрана дела. / Сергеј Јесењин Београд: Народна књига - Култура, 1966
5. Књ. 1.
6. Јесењин С. Целокупна дела . /Сергеј Јесењин Београд: Рад, пето издање, 1977 књ. 1.
7. Човић Б. Јесењинова “сложена једноставност”/ Бранимир Човић. Летопис Матице српске, Нови Сад, 1995, књ.5.

UDC 81-13

MAN VERSUS MACHINE: CAN SOFTWARE TRULY REPLACE HUMAN TRANSLATORS?

***Abstract:** In recent years, we have witnessed an increase in the use of software programs in modern translatology. Although a large number of translation companies in the region remain faithful to traditional translation, some are advancing their database using programs that will make it significantly easier for translators to work in the long run. The fact is that the Google Translate tool is becoming more accurate over time and can be of great help to people who need translation, without paying too much attention to stylistics and grammatical precision. However, can such tool one day replace a real translator/interpreter? In this short paper, we will try to defend the view that, although very useful, modern technologies are still not close to making human translators obsolete.*

***Keywords:** software; machine; technology; AI; translator; interpreter.*

Introduction

It is estimated that slightly over 7,000 languages are spoken in the world today. However, more than half of the world's population uses only 23 languages.¹ The fact is that English is the language of world business, and speaking it may be one of the main requirements for working in an international environment. On the other hand, without translators, international business would be virtually impossible.

Since machines are slowly replacing people in many spheres of work and their efficiency is increasing over time, they have also found their place in the translation industry. It is an indisputable fact that machine translators are catching up with humans fast. However, are they “smart” enough for international business to run without human translators? For now, it is impossible to determine exactly what level of precision and quality the machines will reach in the future. The fact is that they do not know the context, empathy, culture, so they cannot work so seamlessly. However, as developers work to improve translation software databases, the possibility that they will one day start working nearly flawlessly is not ruled out.

Still, are we really talking about man versus machine, or are the machines actually working in our favor? In this paper, we present the advantages of

¹ <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>

machine translation, but we also emphasize why these types of software cannot truly replace a professional human translator.

The Role of Machine Translators

The term *machine translation* is commonly associated with the traditional free translation service *Google Translate*. According to some reports, most students today use this service to do their homework in foreign languages.¹ A typical translator would say that Google Translate is an unreliable tool, since it does not know the context and stylistics of linguistic expression. However, this AI is getting even brainier. Namely, it “recently started using a neural network to translate between some of its most popular languages – and the system is now so clever it can do this for language pairs on which it has not been explicitly trained. To do this, it seems to have created its own artificial language“². Google’s researchers believe that they have managed to achieve an *interlingua* system, “ a common ground whereby sentences with the same meaning are represented in similar ways regardless of language“. We can most definitely say that this tool serves its purpose for simple texts, yet it still needs a *human touch* for more complex ones which indeed require a level of interpretation.

However, what is highly acceptable in professional translation environment are CAT tools. CAT stands for Computer Aided Translation. It is a piece of software designed to help translators do their job more effectively and economically, significantly saving time and building database which will be of great use in future work. We may point out that SDL Trados and MemoQ are probably the most widely used programs of such type.

What is important to note is that a CAT tool enables the translation, but does not actually do the translation the way Google Translate service does. Another significant fact is that it enables retaining the original format of the translated document, thus providing you with the chance to deliver a document with an identical formatting style. This especially comes in handy for translators, since their profession does not have to involve graphic design skills, and this feature has proven to be extremely useful in translating more complex format materials such as leaflets, booklets or manuals.

A CAT tool’s method of work is by building its database, as “all translated segments are stored in a translation memory (TM)“ which “contains all translations for a particular document or project, and CAT tools will look up the best possible match in the database for each segment“³. This means that a CAT tool cannot work on its own, as it requires a real, human translator who will actually build the database with their work.

¹ <https://speakt.com/5-reasons-machine-translations-will-never-replace-human-translators/>

² <https://www.newscientist.com/article/2114748-google-translate-ai-invents-its-own-language-to-translate-with/>

³ <https://www.perry-translations.com/2018/06/19/what-is-a-cat-tool-and-how-to-use-it/>

We can summarize the advantages of a CAT tool by noting that it “structures a document by breaking it up into different sentences, improves productivity by looking up sentences that are close to each other, enables translators to store their work in a translation memory, improves consistency by enabling a terminology database for particular terms”¹. In this context, it is not a question of *man versus machine*, because in this case, man and machine cooperate in order to achieve the best possible performance. CAT tools offer plenty of opportunities in the advancement of the translation profession, as they enable always consistent translations, maximum accuracy and, very importantly, the ability to achieve your goal in a short time due to the thoroughly built database which is always available to you.

Can Machines Really Replace Us?

We have already stated the fact that Computer Aided Translations cannot function without humans. Can we say the same for Google Translate?

We must note the fact that translation represents more than just words. Namely, “ any kind of translation – even interlingual types – is a multi-faceted phenomenon, and the word “translation” covers at least two dimensions in which the given message is expressed: (1) time, i.e. the temporal progression of the translational process; and (2) space, including the semiotic composition of the translational product.” [Gottlieb, 2017, p. 3²]

First of all, we should distinguish business translation from literary translation. Especially when it comes to poetry, a literal translation can never be the right solution. Translation of literature requires deep understanding, cultural awareness, and even a talent for writing. As it is stressed, “Translators of poetry basically rewrite the poem in another language, sometimes straying very far from the literal meaning of the words to convey what they understand as the underlying meaning of the piece”³. Therefore, even if a piece of translation contains correct grammar and vocabulary, an inherent part of a literary translation is the interpretation of a literary work, and thus translations of poetry can bear significantly different syntax from the original, while the transmission of lyrical thought is in the foreground.

We have to admit that machines are able to translate material such as technical instructions that are concise and follow simple logic. However, machines cannot compete with the versatility of the human mind. They cannot guess the style and tone. Languages are constantly evolving and it would be necessary to update software databases at an extreme rate to keep up with current trends. We also

¹ Ibid.

² In: Malmkjær, 2017.

³ <https://www.ulatus.com/translation-blog/will-human-translators-be-replaced-by-computers-someday/>

need to consider the cultural context that often determines syntax, which AI simply is not yet able to recognize.

Translation is a multidisciplinary skill and computer have not yet achieve such intelligence as to replace people in this profession. In order for them to do so, they would have to have “some basic world knowledge, as well as knowledge about the specific area of translation, and how to use this knowledge to interpret the text to be translated,¹” which at this point has not been reached. However, we must admit that, in order to meet the modern market requirements, information technologies must rightly take their place in our daily work. Translation softwares are indeed constantly improving, as they have found their place in modern translator training programs, nowadays being more thoroughly studied in academic curricula. It is stressed that “translator training programmes must instil not only proficient language command in both source and target languages, but also, equally important, must bring together knowledge and skills that belong to different disciplines, such as documentation, terminology, desktop publishing, as well as some knowledge of specialised texts“. [Olvera-Lobo et.al., 2005, p. 1]

Conclusion

Taking the facts into consideration, can we really say that it is actually *man versus machine*? CAT tools were not originally designed to replace us, but to offer us highly appreciated aid. Especially translators who deal with business translation have a great use of these tools, and we believe that the idea of machines replacing humans in this field is slightly exaggerated.

It is an indisputable fact that every professional translation needs a human involvement, and that no one in the professional world today would accept a translation done merely by Google Translate. It might be a bit controversial to state this, but we must not underestimate Google Translate, because we can also benefit from it on a daily basis. Of course, we would have to edit the translation this service offers in detail, because this AI does not recognize the issues such as context, style and nuances.

We believe that even the minds who developed these handy tools did not project that they should actually replace human translators, but help them. Translation softwares have indeed come a long way, but they would need to evolve to unrealistic extent in order to be able to replace humans. The fact is that it is sometimes difficult for people to keep up with modern technologies as they are often criticized and considered controversial, but if we want to be a sustainable workforce in the market, we must accept and make the most of these technologies. The bottom line is that translators can never be truly replaced, but

¹ <https://www.newscientist.com/article/2114748-google-translate-ai-invents-its-own-language-to-translate-with/>

they can be pushed out of the market if they do not adapt to the modern requirements of ever-evolving IT technologies.

References

1. Malmkjær, K. (2017). *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London: Routledge.
2. Olvera-Lobo, M. D. et. al. (2005). *Translator Training and Modern Market Demands*. Perspectives: Studies in Translatology. Volume 13: 2. London: Taylor & Francis Online.
3. <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> Accessed on: January 26, 2021
4. <https://www.newscientist.com/article/2114748-google-translate-ai-invents-its-own-language-to-translate-with/> Accessed on: January 25, 2021
5. <https://www.perry-translations.com/2018/06/19/what-is-a-cat-tool-and-how-to-use-it/> Accessed on: January 26, 2021
6. <https://speakt.com/5-reasons-machine-translations-will-never-replace-human-translators/> Accessed on: January 28, 2021
7. <https://www.ulatus.com/translation-blog/will-human-translators-be-replaced-by-computers-someday/> Accessed on: January 29, 2021

Елена Витальевна Макарова
Пензенский государственный университет (Россия),
старший преподаватель
evm235@pnzgu.ru

УДК 80

МОТИВ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОПИСАНИИ ДОМАШНЕГО ОЧАГА НАКАНУНЕ РЕВОЛЮЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ЭМИГРАНТОВ

WELL-BEING MOTIVE IN THE DESCRIPTION OF THE HOME CENTER ON THE EVE OF THE REVOLUTION IN THE CREATIVE WORK OF RUSSIAN EMIGRANT WRITERS

Аннотация. Цель статьи – на основе лингвистического анализа художественных текстов раскрыть социокультурное содержание понятия домашний очаг накануне революционных событий 1917 г. в творчестве русских писателей-эмигрантов: в романах «Самоубийство» М.А. Алданова и «Лето Господне» И.С. Шмелёва, в сборнике рассказов «Тёмные аллеи» И.А. Бунина. Мотив благополучия представлен как ключевой. Проведённое исследование позволило сделать следующий вывод: интерпретация художественного текста при переводе способствует адекватной передаче структурных, смысловых, стилистических и социокультурных особенностей оригинального текста.

Ключевые слова: мотив благополучия; дом; домашний очаг; дореволюционная Россия.

Abstract. The purpose of the article is to reveal the socio-cultural content of the concept of home on the eve of the revolutionary events of 1917 in the creative work of Russian emigrant writers: in the novels "The Suicide" by M.A. Aldanov and "The Lord's Summer" by I.S. Shmelev, in the collection of stories "The Dark Alleys" by I.A. Bunin on the basis of linguistic text analysis. The well-being is presented as a key motive. The study made it possible to draw the following conclusion: the interpretation of a literary text in the translation process contributes to the adequate transfer of the structural, semantic, stylistic and socio-cultural features of the original text.

Keywords: motive of well-being; home; family; home center; revolution; pre-revolutionary Russia.

Введение

В процессе создания адекватного перевода художественного текста важное значение имеет грамотная его интерпретация, позволяющая переводчику наиболее полно понять авторский замысел. По мнению Е.А. Алексеевой, понимание есть основополагающая часть процесса перевода [Алексеева, 2001, с. 7].

Адекватность перевода характеризуется эффективным взаимодействием знаковых систем, в которых отражаются особенности национальной и индивидуально-авторской картины мира. При переводе с одного языка на другой происходит взаимное наложение картин мира языка оригинала и языка перевода. Результатом такого взаимодействия будет вариант перевода, репрезентирующий своеобразие картины мира, изображенной в оригинальном тексте.

Восприятие и понимание художественного текста предполагает восстановление заключенного в нем сообщения, т.е. декодирование. Несовпадение кодов провоцирует отклонения воспринимаемого текста от его первоначального аналога, объективного смысла [Проценко, 2005, с.125].

Процесс воссоздания исходной авторской модели знания, лежащей в основе оригинального текста, связан с трансляцией смысла авторского концепта. Соответственно определяющим в данном процессе является понимание переводчиком исходного концепта. В случае непонимания переводчик модифицирует или искажает исходный смысл концепта [Дзида, 2010, с. 161].

Понятие «дом» являлось одним из важнейших концептов эмигрантского дискурса. Вслед за А. Зелениным будем рассматривать понятие «дом» в единстве трех его составляющих: как конкретное жилище, как семейно-бытовой уклад (очаг) и как государство в целом. Выделим ключевые мотивы в описании домашнего очага и определим особенности языковой репрезентации данного понятия накануне революционных событий 1917 г. в творчестве писателей-эмигрантов: в романах «Самоубийство» М.А. Алданова и «Лето Господне» И.С. Шмелёва, в сборнике рассказов «Тёмные аллеи» И.А. Бунина. Под «мотивами» будем понимать «проходящие через художественное произведение, творчество художника или через целое направление компоненты формы, элементы сюжета или темы, настроения» [Ожегов, Швецова, 2016, с. 459].

Материалы и методы

Исследование проведено на основе лингвистического анализа художественных текстов: романов «Самоубийство» М.А. Алданова и «Лето Господне» И.С. Шмелёва, рассказов из сборника «Тёмные аллеи» И.А. Бунина.

Результаты

В восприятии людей того времени образ домашнего очага дореволюционной России несет в себе исключительно положительную семантику изобилия, роскоши, веселья. «Это не только совокупность суждений, относящихся к эстетическим оценкам устройств быта или составляющих этот быт предметов. Это и переживание таких социально-детерминированных чувств, как свежесть и чистота, совершенство и

завершенность, уют и защищенность. Это и «маленькие домашние удовольствия», вызванные игрой памяти, воображения, идеалов с обонятельными, слуховыми, тактильными ощущениями» [Корнейчук, Скнар, 2018, с. 325].

В описании домашнего очага в дореволюционной России отчетливо прослеживаются тенденции к ностальгическому репродуцированию реалий царской эпохи. Безвозвратная утрата многих аспектов прежней жизни стала для писателей-эмигрантов очевидна, а сами эти аспекты окрасились новыми ностальгическими эмоционально-ассоциативными оттенками. «Вынужденное бездомье эмигрантов обновило в концепте-символе те смыслы, ассоциативные ряды, которые ранее были либо затушеваны, спрятаны, находились в семантической «тени», либо возникли, актуализировались именно в эмигрантский период жизни» [Зеленин, 2007, с. 234].

В описании домашнего очага дореволюционной России в романах «Самоубийство» М.А. Алданова и «Лето Господне» И.С. Шмелёва, в сборнике рассказов «Тёмные аллеи» И.А. Бунина особое значение приобретает мотив благополучия и стабильности.

Представление о семье как оплоте Дома (символе стабильности) является многовековым, традиционным культурно-социальным мотивом [Зеленин, 2007, с. 236]. Ключевым в репрезентации благополучного домашнего очага семьи Ласточкиных в романе М.А. Алданова «Самоубийство» является сочетание старого и нового, традиций и инноваций: «В этот июньский солнечный день, ровно в восемь часов утра в прекрасном, тщательно выглаженном сером костюме, ... вышел в столовую и с удовлетворением окинул взглядом накрытый белоснежной скатертью стол. ... Уже был соединен со штепселем небольшой серебряный электрический самовар, – непринятая в Москве новинка. ... лет пять тому назад, когда стал много зарабатывать, снял в старом доме поместительную квартиру с большими высокими комнатами, с толстыми стенами, с голландскими печами; произвел в ней капитальный ремонт» [Алданов, 2011, с. 157].

Сдержанность, прочность, стабильность в сочетании с разумными инновациями – вот ключевые характеристики дореволюционного домашнего очага Ласточкиных. Благополучие и уют не были для хозяина и хозяйки дома подарком небес, а активно создавались и трепетно поддерживались и развивались ими благодаря усердному ежедневному труду, что позволяло домочадцам чувствовать себя творцами собственной судьбы, надежно защищенными нерушимыми стенами родного дома: «Всё в доме сверкало чистотой и, несмотря на размеры комнат, вся квартира была уютной. Она была создана на заработки Ласточкина, это особенно умиляло его жену. Говорила, что чувствует себя дома "как за каменной

стеной". ... На электрическом приборе, поджаривались тосты. В герметически закрывавшейся коробке был чай. Приказчик сообщил Ласточкину, что той же самой смесью чаев всегда пользовались китайские богдыханы, — Татьяна Михайловна дразнила мужа этим чаем, и его самого называла богдыханом» [Алданов, 2011, с. 159].

В рассказе «Зойка и Валерия» И.А. Бунина стабильность и благополучие олицетворяют старинные часы: «С гробовой медлительностью, блистая, ходил из стороны в сторону медный диск маятника в старинных стоячих часах» [Бунин, 2019, с. 69]. Часы эти стерегли «весь важный порядок этой богатой, просторной квартиры» [Бунин, 2019, с. 69].

Далеко за пределы родного дома простирается домашний очаг в сознании ребёнка, от лица которого ведётся повествование в романе «Лето Господне» И.С. Шмелёва. Для мальчика, восторженно воспринимающего окружающую действительность, весь город, вся страна — большой домашний очаг, наполненный теплотой и спокойствием. Каменные стены его нерушимы и вечны: «Стены с башнями — чтобы не смели войти враги. Святые сидят в Соборах. И спят Цари. И потому так тихо ... Это — моё, я знаю. И стены, и башни, и соборы... и дынные облачка за ними, и эта моя река, и чёрные полыньи, в воронах, и лошадки, и заречная даль посадов... — были во мне всегда» [Шмелёв, 2019, с. 35].

«Как за каменной стеной» чувствуют себя герои произведений писателей-эмигрантов не только в тепле и уюте домашнего очага, но и во внешнем мире, «каменные стены» надежности, добротности и основательности простираются далеко за пределы родного дома

Изобильные дружеские застолья — центральный образ в описании домашнего очага царской эпохи: «На вечерах у Ласточкиных обычно собиралось человек двадцать пять или тридцать. Хозяйева одинаково были рады всем, не считались с известностью гостя, всем говорили приятно, всех кормили и поили на славу» [Алданов, 2011, с. 204]. Подобные застолья были изобильны не только в гастрономическом, но и в культурном плане: наряду с разнообразными угощениями, гости вкушали и пищу духовную: «В Москве литературные салоны были в большей моде, чем музыкальные. Ласточкин у себя устроил музыкальный, понимая, что такой у него выйдет лучше. ... Татьяна Михайловна ... подчинилась желанью мужа и старалась, чтобы приглашенные скучали возможно меньше, хорошо ели, хорошо, но в меру пили» [Алданов, 2011, с. 206-207].

Обычный семейный ужин для героев рассказа «Антигона» И.А. Бунина становится настоящим торжеством: «Он первый вошел в празднично сверкающую люстрой столовую, где уже стояли возле столика у стены жирный бритый повар во всём белом и подкрахмаленном, художёкий лакей во фраке и белых вязанных перчатках и маленькая

горничная, по-французски субтильная. Через минуту молочно-седой королевой, покачиваясь, вошла тётя в палевом шёлковом платье с кремовыми кружевами» [Бунин, 2019, с. 53]. Ощущение праздника в этой семейной трапезе создают именно люди, причём не только хозяин и хозяйка дома, но и их нарядные слуги становятся яркими участниками домашнего пиршества.

В романе «Лето Господне» И.С. Шмелёва идеализируется даже аскетичная постная трапеза: «В буфете остались самые расхожие тарелки, с бурыми пятнышками-щербинками, – великопостные. В передней стоят миски с жёлтыми солёными огурцами, с воткнутыми в них зонтичками укропа, и с рубленой капустой, кислой, густо посыпанной анисом, – такая прелесть. Я хватаю щепотками, – как хрустит! И даю себе слово не скоромиться во весь пост. Зачем скоромное, которое губит душу, если и без того всё вкусно? ... И почему все такие скучные? Ведь всё – другое, и много, так много радостного» [Шмелёв, 219, с. 10-11]. Семейная трапеза, пусть даже постная, с самой простой посудой и незамысловатой едой, в глазах ребёнка предстаёт настоящим праздником. Домашний очаг с его простыми ежедневными радостями открывает невинной детской душе двери в мир нравственной красоты и духовности.

Заключение

Домашний очаг представлен в романах «Самоубийство» М.А. Алданова и «Лето Господне» И.С. Шмелёва, в сборнике рассказов «Тёмные аллеи» И.А. Бунина как целостная система взаимосвязанных элементов: семья (отношения между людьми, семейные традиции, ритуалы), дом (бытовой уклад), нравственные ценности и духовные ориентиры. Мотив благополучия объединяет эти структурные элементы в смысловое единство.

Интерпретация художественного текста при переводе способствует адекватной передаче структурных, смысловых, стилистических и социокультурных особенностей оригинального текста. Опираясь на интерпретацию, возможно создать перевод художественного текста, эквивалентный на денотативном, коннотативном, прагматическом уровнях.

Список литературы

1. Алданов М.А. Самоубийство. М.: Эксмо, 2011. 640 с.
2. Алексеева Е.А. Допереводческий анализ текста как способ формирования навыков понимания // Перевод: Язык и культура. 2001. Вып. 4. С. 7–8.
3. Бунин И.А. Тёмные аллеи. М.: Изд-во АСТ, 2019. 352 с.
4. Дзида Н.Н. Понимание и интерпретация художественного текста в современной переводческой парадигме: когнитивный и психолингвистический аспекты / «Молодой учёный». №7(18). 2010. с. 160-163.

5. Зеленин А. Язык русской эмигрантской прессы (1919–1939). СПб.: Златоуст, 2007. 380 с.
6. Корнейчук С.П., Скнар Г.Д. Концептуализация «Эстетики быта» в произведениях И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого / Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г.Уфа, 11-14 октября 2018 г.). СПб., 2018. с. 325.
7. Ожегов С.И., Швецова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А ТЕМП, 2016. 896 с.
8. Проценко Е.А. Возможна ли репатриация при переводе? /Вестник ВКУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2005. №2, С. 124–128.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 259 с.
10. Шмелёв И.С. Лето Господне. М.: Изд-во АСТ, 2019. 480 с.

Нелли Анатольевна Галактионова

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (Россия), кандидат филологических наук, доцент, orcid.org/0000-0003-0191-5045, nelli.galaktionova@yandex.ru

УДК 821.161.1

**«СЛАВЯНСКОЕ ДРЕВО» К. БАЛЬМОНТА КАК ОТРАЖЕНИЕ
ЕДИНСТВА СЛАВЯН И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О МИРОУСТРОЙСТВЕ**

***K. BALMONT'S "SLAVIC TREE" AS A REFLECTION
OF SLAVIC UNITY AND WORLDVIEW***

***Аннотация.** Автор исследует поэтическую ткань стихотворения через призму представлений поэта символиста о мироустройстве, которое соответствует представлениям славян о Мировом Древе – универсальном символе вселенной, «объединяющем пространственно-временной континуум». Доказано, что в произведении поэт показал глубокие знания мифотворчества народов мира, использовал обширные знания о мировой культуре, истории, в чем помогло знание славянских языков. Утверждается, что «Славянское Древо» - уникальное произведение поэта-символиста, в котором замысел и воплощение подчинены единой логике и цели, для чего служит не только образная и интонационно-ритмическая, но и графическая организация поэтического слова. Автор касается и вопроса литературных связей поэта с представителями балканской культуры и искусства.*

***Ключевые слова:** символизм; мифопоэтика; Мировое Древо; поэтический образ; фитоним; поэтический перевод.*

***Abstract** The author investigates poetic fabric of the poem through a prism of ideas of the symbolist poet's worldview which is based on the Slavic ideas of the World Tree – a symbol of the Universe, uniting a space-time continuum. It shows that the poet possessed profound knowledge of myth formation in the work, used extensive knowledge of world culture and history combined with the knowledge of Slavic languages. It is claimed that "the Slavic Tree" is the unique work by the symbolist poet in which the plan and the embodiment is subordinated to uniform logic and the purpose, for what not only the figurative and prosodic and rhythmic, but also graphic organization of a poetic word serves. The author also posits a question of the poet's literary communications with representatives of the Balkan culture and art.*

***Keywords.** Symbolism; myth poetics; World Tree; poetic image; phytonym; poetic translation.*

Введение. Поэт-символист Константин Бальмонт – ярчайший представитель литературы Серебряного века. Импрессионист, необычайно ритмически и фонически одаренный, Бальмонт знал более 15 языков,

переводил с 22. Благодаря Бальмонту русская публика познакомилась с индийской, мексиканской, японской поэзией. Также Бальмонт много сделал для популяризации литературы на славянских языках: переводил болгарскую, чешскую, польскую, сербскую поэзию. Связи Бальмонта с представителями науки и культуры довоенной Югославии Александром Беличем, Иваном Шайковичем и Миодрагом Пешичем стали предметом исследования в работе А. Муравьева [Муравьев, 2019]. Письма К.Д. Бальмонта к сербскому лингвисту А. Беличу 1927-1931 гг. опубликованы в 2012 году в Нью-Йорке [Мржа, 2017, с. 232].

До первой мировой войны Бальмонт был одним из самых ярких и знаменитых поэтов, переводы его стихов появились, например, в сборнике «Звуци руске лире», автор - Риста Одавич. В 1927 г. в Белграде вышел сборник «Из руске лирике», где также достойно представлена лирика поэта [Носов, 2017, с. 362]. В эмиграции Бальмонт сотрудничал с П.Б. Струве, который издавал газету «Россия и славянство», в газете появились переводы Бальмонта с сербского языка из эпоса о Марко Королевиче.

Бальмонт был невероятно лингвистически одарен, ему легко давалось изучение языков, причем языков любой эпохи. В 20-30 годы XX века поэт, находясь в эмиграции, тосковал по утраченной родине, увлекся изучением славянских языков: польского, чешского, сербского, болгарского. Родство славянского мира, содружество славян – мечта и вдохновенная идея Бальмонта. И.С. Тяпков анализировал представления Бальмонта о славянском единстве на материале эмигрантского творчества поэта [Тяпков, 2013]. Поэт неоднократно возвращался к теме Мирового Древа, например, в позднейшем творчестве воплотил ее в образе Иггдрасиля, что, по словам Н. Молчановой, «представляет собой новую попытку синтеза объективного и субъективного начал мифопоэтического житнетворчества» [Молчанова, 2004, с. 73]. Бальмонт давно был погружен в миры славянских древностей, славянского фольклора, заговорной поэзии (сборник «Жар-птица»), в этом он разделил моду начала XX века на славянизм, скифство, был в русле общего увлечения фольклором, как и Васнецов, Блок. Воплотить свое представление о миростроительстве славян помогало знание истоков мифологии древних славян и знание славянских языков.

Материалы и методы. Изучение структуры поэтического сборника «Жар-птица», исследование образной структуры стихотворения, мифопоэтический и структурный анализ произведения символиста помогают выявить ключевые идеи произведения.

В «Жар-птице...» Бальмонт, по его словам, стремился по известным отрывкам былин, заговоров, мифов собрать психологический портрет древних славян. Цикл из 119 стихотворений объединен в 4 раздела: «Ворожба», о славянских легендах и преданиях – «Зыби глубинные», о русских былинах – «Живая вода», о языческих мифах славян – «Тени богов

светлоглазых». Каждый из разделов предваряется эпиграфом, представляющим собой символ-знак в виде камня – хризолита, горного хрусталя, рубина, изумруда. Их четыре, и в этом поэт видит символическую философию и декларируемое им четверогласие стихий.

Результаты. Предпринятые в ряде специальных работ исследования доказывают, что славяне мыслили картину мира как Мировое древо – универсальный символ вселенной, объединяющий все сферы мироздания в едином образе Древа, точку пересечения представлений о пространственно-временном континууме.

Именно это представление о мироустройстве как Мировом Древе воплотил Бальмонт в стихотворении «Мировое древо»:

Корнями гнѣздится глубоко въ землѣ, и въ безсмертномъ подземномъ огнѣ,
Вершиной восходить высоко-высоко, теряясь свѣтло въ вышинѣ,
Изумрудныя вѣтви въ расцвѣтѣ вводитъ въ бирюзовую вольную даль.

Концепт мирового древа в стихотворении Бальмонта является наполненным и конкретными образами деревьев, имеющими особое значение для славянского мира. Среди упомянутых поэтом фитонимов выделяются рябина, которую поэт связывает с кладбищем, дуб и его долголетие, ель, сосна, осина и ее трепетание, береза как светлое светящееся, блистающее дерево, ива серебристая, тополь как факел пахучий, звездочетная сирень, яблоня, душистая черемуха, клен.

На кладбищѣ горькой зажжется рябиной,

Взнесется упорно какъ дубъ вѣковой.

Качаясь и радуясь свисту мятели,

Растянется лапчатой зеленью ели,

Сосной перемолвится съ желтой совой.

Осиною тонкой какъ духъ затрепещеть,

Березой засвѣтитъ, березой заблещеть,

Серебряной ивой заплачетъ листвою.

Какъ тополь, какъ факель пахучій, возстанеть,

Какъ липа іюльская умъ затуманить,

Шепнетъ звѣздоцвѣтно въ ночахъ какъ сирень.

И яблонью цвѣтъ свой разсыплеть по саду,

И вишеньемъ ластится къ дѣтскому взгляду,

Черемухой нѣжить душистую тѣнь.

Раскинетъ рѣзбу изумруднаго клена,

И долгою пѣсней зеленаго звона

Чаруетъ дремотную лѣнь.

Перечисление деревьев связано с календарными изменениями природы, деревья ассоциируются с определенным временем года, что соответствует представлениям Бальмонта о годовом циклическом круге жизни.

И круглый намъ годъ,
Отъ ивы къ березѣ, отъ вишенья къ ели,
Зеленое Древо цвѣтеть.

Таким образом, Древо становится осью, объединяющей прошлое, настоящее и будущее. В 1929, во время своей 4, последней эмиграции, Бальмонт напишет книгу «В раздвинутой дали: Поэма о России», где в стихотворении «С Новым годом» скажет: «от сентября до сентября мой старый год и год мой новый», подтвердив приверженность традициям допетровского времени, «до своевольного царя», когда славяне отмечали новый год 1 сентября, делая выводы о прожитом и давая прогнозы на будущий год, что для аграрного календаря, для пахаря-хлебороба, крестьянина было логично и обусловлено циклом полевых работ. Но задолго до 1929 года, в цикле «Жар-птица», описывая деревья, входящие в составной образ славянского древа, перечисляет их именно от осени к лету: от зажженной рябины к зелени ели, которая качается под свист метели, светится березовым стволом ранней весной, наполняет воздух ароматом тополя, потом липой, сиренью, яблоневым цветом, вишней, черемухой, кленом. Как справедливо отмечает А. Щербаков, «Всего на восемнадцать строк второй части приходится пятнадцать (!) пород деревьев, и каждой дается краткая, но дендрологически точная характеристика» [Щербаков, 2020].

Описывая родные, любимые народом растения, он подчеркивает противопоставленность родных цветов и трав чуждым растениям чужого зловещего мира.

И все растутъ зеленый звонъ,
И сонъ въ душѣ поеть: —
У насъ въ поляхъ есть нѣжный лень,
И любь-трава цвѣтеть.
У насъ есть папороть-цвѣтокъ,
И перелеть-трава.
Небесно-радостный намекъ,
У насъ есть синій василекъ,
Вся нива имъ жива.
Есть подорожникъ, есть дрема,
Есть ландышъ, первоцвѣтъ.
И нѣтъ цвѣтовъ, гдѣ злость и тьма,
И мандрагоры нѣтъ.
Нѣтъ тяжкихъ кактусовъ, агавъ,
Цвѣтовъ, глядящихъ какъ удавъ,
Кошмаровъ естества.
Но есть ромашекъ нѣжный свѣтъ,
И сладкихъ кашекъ есть расцвѣтъ,

И есть плакунъ-трава.
А нашихъ лилий водяныхъ.
Какой восторгъ замѣнить ихъ?
Не нужно ничего.
И самыхъ пышныхъ орхидей
Я не возьму за сѣть стеблей
Близь древа моего.

Таким образом, в наполненности образами Мировом Древе заключено и представление о своем-чужом, родном и чуждом. Поэт переносит образы растительного мира в духовную область: «славянское древо» объединяет гуманные и «добрые» растения, в отличие от благоуханных, но зловещих чужих.

Обсуждение и заключение. Картина мира, представленная в творчестве Бальмонта, построена по принципу Мирового Древа. В определении этого универсального символа подчеркивается, что разным частям дерева соответствуют различные животные, Бальмонт следует этому принципу буквально, упоминаемые им животные, птицы включены в описания частей древа, которые соответствуют его стихии (водной, воздушной, подземному миру) и стихии обитания конкретных животных. Крона становится местом обитания птиц, а под корнями живут хтонические животные. Это подтверждает стремление поэта к обобщениям, что соответствует его пантеистическому мироощущению.

Сочетание растительного и животного символизма дает понятие о концепции русской истории, предложенной Бальмонтом - то есть в поэзии вербализуется образ России как части Евразии, сочетание кочевых предков и европейской культуры и образованности, характерный растительный и животный код. Россия в понимании Бальмонта - живой единый организм духа и природы. Изучая картину мира в его произведениях, мы приходим к выводу о том, что в образе России Бальмонт актуализирует ее «открытую» географию - поэт подчеркивает равнинный характер родного края, отсюда в его стихотворениях подчеркивание размаха, широты, приволья. Этому способствуют употребление образов птиц, скоростных качеств коня, подчеркивание бескрайности лесов и полей и т.д. Различными способами поэт актуализирует мысль об открытости пространства России, доступной для различных влияний востока и запада. Следует сказать об особом чувстве пространства у Бальмонта. В его осмыслении пространственной характеристики мира мы видим проявление пресуппозиции, или, по выражению В.Н. Топорова, психофизиологии [Галактионова, 2007, с. 46]. При выражении индивидуализированного пространства он руководствовался не только историко-культурной ситуацией и

литературно-вкусовыми пристрастиями, но и психоментальными особенностями личности, сохраняющими связи с «биологическим».

Бальмонт, несмотря на декларируемую легкость поэтического вдохновения, отличается вдумчивой и скрупулезной «отделкой стиха», свидетельством чего служит, например, его книга «Сонеты солнца, меда и луны», состоящая из сложнейшей поэтической формы – венка сонетов, которую никто из поэтов не сумел повторить, хотя и заявляли (В. Соснора). В стихотворении «Славянское Древо» обращает на себя внимание не только поэтическая философская выверенность текста, соответствие каждого фрагмента текста смысловой подчиненности мифологической основе представлений о Мировом древе, но и графически точное ее соблюдение. Стихотворение графически напоминает фигуру дерева с пышной кроной, стволом, состоящим из нескольких катренов, и разветвленной корневой системой.

182

СЛАВЯНСКОЕ ДРЕВО.

Корнями гйбляется глубоко,
Вершиной восходитъ высоко,
Зеленыя вѣтви уносятся въ лазурно-широкую даль.
Корнями гйбляется глубоко въ земль,
Вершиной восходитъ къ высокой скаль,
Зеленыя вѣтви уносятся широко въ болѣзную синюю даль.
Корнями гйбляется глубоко въ земль, и въ бесконечномъ подне-
бномъ отъ.
Вершиной восходитъ высоко-высоко, тереме съѣта въ вышнѣ,
Изумрудныя вѣтви въ расцвѣтъ уносятся въ березовую поляну
даль.
И знаешь веселье,
И знаешь печаль,
И отъ Моря до Моря раскинуть свои омарья,
Колыханье поше надъ уюми, и уносятся мечтливо въ даль.

Длинными вспыхнуть красной каленой,
На кладбищѣ горькой зажжется рабиной,
Виносится упорно какъ дубъ вѣковой.
Качается и радуга съвету млечна,
Расплывется легкой зеленою ала,
Созной перемалется съ желтой соной.
Ожкою тонкой какъ духъ затравочется,
Перезой засвѣтаетъ, березой заблещетъ,

Рис. 1. Страница из сборника К. Бальмонта «Жар-птица», 1907 год

Но Древо есть теремъ, и этимъ хоромамъ
Нѣтъ гибели, вѣченъ ихъ часъ.
И вѣчно намъ, вѣчно, какъ сонъ изумруда,
Славянское Древо цвѣтеть.

Древо мыслится как Терем, Дом, общий славянский дом единого духа и вдохновения. Древо наполнено звуком и шумами природы, Из ветвей

Древа создают умельцы Свирель, Свирель славянина, на которой музыкальный народ выпевает свою боль, радость и надежду. Свирель у Бальмонта не просто музыкальный инструмент, это символ с истинно славянскими корнями, отражающий врождённый талант русского народа, причастного к пониманию настоящего искусства...

Таким образом, в стихотворении «Славянское Древо» воплощена не просто поэтическая фантазия символиста, а многоуровневое философско-пантеистическое представление о мире в традиции славянской мифологии. Поэтический перевод стихотворений символиста – трудное дело для переводчика, задача которого не только передать смысл, но и настроение, идею. В случае с произведением Бальмонта сложность усиливается, поскольку смысл передается не только с помощью лексико-семантических средств, но и мифопоэтики, графики, образную и ритмическую структуру стиха.

Список литературы

1. Бальмонт К. Жар-птица. Свирель славянина. 1906. Лето. – Москва: Скорпион, 1907. 238 с.
2. Бальмонт К.Д. В раздвинутой дали: Поэма о России. – Белград, 1929. 203 с.
3. Галактионова Н.А. Славянский мир в стихотворении К. Бальмонта «Славянское древо» // Духовная культура русской словесности. Тюмень, 2007. Ч. 2. С. 44-47.
4. Молчанова, Н.А. Мифопоэтическая картина мира в книге К.Д. Бальмонта “Ясень. Видение Древа”// Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2004. № 1.- Воронеж, изд-во ВГУ. - С. 71-86.
5. Муравьев А. Константин Бальмонт и деятели сербской культуры . [Электрон. ресурс] / А. Муравьев – Режим доступа: <https://cont.ws/@serbija-rusija/1395140> (дата обращения 12.12.2020)
6. Носов Н.Н. Зарубежные публикации произведений К.Д. Бальмонта на русском языке // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14, № 3. С. 358–363.
7. Письма Константина Бальмонта Александру Беличу / Публ. коммент., текстология Мрджа И. // Новый журн. = New rev. - Нью-Йорк, 2012. Кн. 268. С. 232-240.
8. Руска поезија XX века у српској преводној књижевности. [Электрон. ресурс] / М. Сибиновић.- Режим доступа: URL: <http://www.rastko.rs/rastko-ru/delo/10010> (дата обращения 20.11.2020)
9. Тяпков И.С. «Есмь славянин и пребуду им»: Славянское единство в творчестве К. Бальмонта периода эмиграции // Русское зарубежье и славянский мир. – Београд, 2013. С. 544-549. – Рез. серб.
10. Образ «Мирового древа» в лирике Константина Бальмонта / С.А. Щербаков // Лесной вестник. 2013. №5. С. 165 – 168.
11. Щербаков С.А. Образ «Мирового Древа» в лирике Константина Бальмонта. [Электрон. ресурс] / С.А. Щербаков .- Режим доступа: <https://md-eksperiment.org/post/20200705-obraz-mirovogo-dreva-v-lirike-konstantina-balmonta> (дата обращения 22.12.2020)

Зульфия Аметовна Шамуратова

Доцент кафедры русского языка и литературы, Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан), кандидат филологических наук, kk_tumaris@mail.ru

УДК 81.25

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX-XX ВВ. НА ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ (КАРАКАЛПАКСКИЙ И УЗБЕКСКИЙ)

PROBLEMS OF STUDYING THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XIX-XX INTO THE TURKIC LANGUAGES (KARAKALPAK AND UZBEK)

Аннотация. *Переводческая деятельность, а также интерпретация оригинального текста, является одним из актуальных вопросов современной науки. Само распространение письменных переводов дает возможность культурного взаимодействия народов. Также это сделало продуктивным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур разных народов. В укреплении литературного сотрудничества и связей как близкородственных народов (узбеков, казахов, каракалпак, киргизов, туркмен), так и разносистемных языков (русский, белорусский, украинский) ощутима и значима роль художественного перевода.*

Вопросы изучения произведений русской классики всегда рассматривались в методике преподавания РКИ. Традиционно они связывались с более глубоким изучением данного материала студентами – филологами. Опыт преподавания русского языка и литературы в педвузе позволяет говорить о возможностях использования таких текстов и для других групп обучаемых вне зависимости от контингента, форм обучения, а также наличия или отсутствия языковой среды. Особый обучающий потенциал раскрывается в сочетании анализа переводного текста и его оригинала.

Ключевые слова. *Переводоведение; интерпретация; художественный перевод; компаративистика; посредник; реалия; терминология; контакты; типология.*

Abstract. *Translation activity, as well as the interpretation of the original text, is one of the pressing issues of modern science. The very dissemination of written translations makes it possible for the cultural exchange of peoples. It also made the interaction and mutual enrichment of the literatures and cultures of different peoples productive.*

In strengthening literary cooperation and ties of both closely related peoples (Uzbeks, Kazakhs, Karakalpaks, Kirghiz) and languages of different systems (Russian, Belarusian, Ukrainian), the role of literary translation is tangible and significant.

The issues of studying the works of Russian classics have always been considered in the methods of teaching Russian as a foreign language. Traditionally, they associated with a deeper study of this material by students - philologists. The experience of teaching the Russian language and literature in a teacher training institution allows us to talk about the possibilities of using such texts for other groups of students, regardless of the contingent, forms of education, and the presence or absence of a language environment. A special teaching potential is revealed in the combination of the analysis of the translated text and its original.

Keywords: translation studies; interpretation; literary translation; comparative studies; empiricism; mediator; reality; terminology; contacts; typology.

Введение. Начиная с середины XX века значительно вырос интерес к проблемам художественного перевода, хотя научно-технический и информационный перевод по-прежнему занимают важное место в общественной жизни. Массовое увлечение языками и обострение языковых проблем, повсеместный рост национального самосознания, всеобщая компьютеризация всех сфер жизни, объясняют востребованность переводчиков самого разного профиля знаний. Переводоведение давно стало самостоятельной научной дисциплиной, у которой есть свои объекты, методы и методики исследования. Есть свои устоявшиеся истины и спорные проблемы [Виноградов, 2007, с. 3].

Материалы и методы. Статья носит научно-практический характер, потому что некоторые утверждения автора статьи иллюстрируются примерами из собственной многолетней научно-педагогической деятельности в Нукусском госпединституте им. Ажинияза, где в течение ряда лет вела курс «Теории и практики перевода». Методологической основой статьи стали труды известных российских литературоведов: В.Н.Комиссарова, В.В.Сдобникова, Н.К.Гарбовского, П.М.Топера, а также узбекских: Н.В.Владимировой, Г.Т.Саломова, Н.Комилова и др. По мнению П.М. Топера, изучение перевода находится, прежде всего, в компетенции компаративистики, что приводит к расширению контактов между различными литературами, поскольку перевод представляет собой хотя и не единственный, но основной канал межъязыкового литературного взаимодействия [Топер, 2000, с. 5]. Один из важных аспектов исследования – методика сравнительного анализа нескольких вариантов одного и того же произведения на воспринимающем языке, что позволяет судить не только о качестве переводов, но и о самом произведении. Тем самым открывается путь к познанию оригинала даже тем, кто читал его в оригинале. Подобные сравнения позволяют выявить «свежий взгляд» на те, или иные проблемы перевода, со стороны и изнутри. Сопоставление такого перевода с оригиналом позволяет акцентировать внимание студентов на особенностях оригинала (лексических, образных, смысловых), помогает им глубже постичь идейно-тематическое содержание оригинала и

своеобразие его формы. «Сравнительный анализ, - пишет В.Н.Комиссаров в своей книге "Слово о переводе"(1973),- дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности, а также, какие элементы оригинала остаются непередаваемыми в переводе». [Комиссаров, 1973].

При сопоставлении перевода с оригиналом возникает возможность сравнить не только весь текст, но и более мелкие его отрезки: абзацы, предложения, словосочетания и отдельные слова. Описание и обоснование возможностей и способов передачи происходит методом сопоставления трех языков, на материале переводов русской литературы на каракалпакский и узбекский языки. Не останавливаясь подробно на теоретических сторонах данной проблемы, хотим поделиться опытом использования сопоставительного анализа переводных произведений, а также самостоятельных переводах студентов.

Материалом для нашего исследования послужили переводы русских классических писателей XIX-XX веков А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, М.Горького, М.Шолохова, выполненные каракалпакскими и узбекскими переводчиками, опубликованные в 50-70 годы XX века.

Результаты. Закономерным результатом стало то, что студенты стали обращать внимание на некоторые задачи переводческой деятельности, остро стоящими в настоящий момент перед переводчиками, что приведет не только к их активному участию в художественном переводе, а также выведет на новый уровень переводческую мысль. Как проблема междисциплинарная, перевод является и посредником в межкультурной коммуникации, и условием возможности познания, например, в области русского языка и литературы. «Род человеческий состоит по определению из людей переводящих (даже если они об этом и не подозревают) – с языка на язык, из культуры в культуру... Переводить - фундаментальное человеческое свойство» [Автономова, 2009, с. 430].

Обсуждение. Существенным фактором теоретического осмысления перевода стало появление в 1960-х годах школы переводоведения в Узбекистане и ее значительный престиж среди российских и европейских литературоведов. Высокое качество переводов русской литературы профессиональными переводчиками опровергло мысль о принципиальной «непереводимости» классических произведений, а их переводы русской литературы приобрели статус классических в узбекской и мировой литературе. Творческая работа переводчиков позволила видному узбекскому теоретику перевода Г.Т.Саломову признать, что накопленный опыт стал «важным фактором развития современной узбекской литературы» [Саломов, 1986, с. 449].

В каракалпакской литературоведческой ситуации отсутствие обобщающих работ по переводоведению – факт неоспоримый. Одной из причин стало отсутствие литературоведческих школ, обладающих

определенными исследовательскими методиками. Книга А.Д.Джаксыбаева «Проблемы художественного перевода»(1967), посвященная проблемам художественного перевода русской литературы на каракалпакский язык, а также отдельные статьи по вопросам перевода не могут составить историко-культурную картину целостности развития переводоведения по причине эмпиричности суждений их авторов.

Преподавание науки о переводе предполагает большую теоретическую углубленность в предмет, овладение студентами его практическими навыками. В ходе занятий студенты-русисты обучаются анализу перевода, самостоятельному переводу, историко-филологическому анализу художественного текста, устанавливают межлитературные сравнительно-типологические связи.

Обращение к художественному переводу, содержащему художественную действительность подлинника в целом, способствует преодолению студентами трудностей восприятия иноязычного и инационального произведения. В начале обучения студенты слабо владеют русским языком и у них еще недостаточен запас историко - литературных, культуроведческих знаний, особенно если речь идет о культуре, обычаях и видении мира далеких друг от друга народов, таких как русский и тюркские. Наша цель – привлечь внимание студентов к неповторимой фактуре произведения как уникального и единственного в своем роде порождения творческой личности. И.А.Кашкин, требуя от переводчиков углубления в слово и в текст вместе с тем говорил, что близость к подлиннику не должна вести к потере цельности общего: «При переводе художественной книги переводить надо не изолированный словесный знак и его грамматическую оболочку в данном языке, а мысль, образ, эмоцию – всю конкретность, стоящую за этим словом, при обязательном учете всех выразительных средств, всей многоосмысленности знака или многозначности слова» [Кашкин, 1977, с.371]. Узбекские и каракалпакские переводчики – А.Шарапов, М.Асим, В.Рузиметов, И.С.Майоров, Х.Жумашев, А.Садыков, Е.Бердимуратов, К.Жалалов и другие, имели свои художественные приемы, в их переводах проявилась сознательная установка на то, чтобы передавать в языке перевода лексические и грамматические особенности языка подлинника, стремление к «точности».

Крепко спаянные фразеологические группы (идиомы, поговорки пословицы и др.) часто встречаются в произведениях классиков. При недостаточном понимании общего смысла таких коротких фраз, при попытке отнестись к ним как к свободным сочетаниям слов, у переводчиков могут возникнуть сложности. Используя сравнительный анализ, рассмотрим, как справились с переводом этих фразеологических групп переводчики романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» И.С.

Майоров (перевод 1940г.), О.Сарсенбаев и Ж. Отениязов (перевод 1990г.). В романе использованы разные виды фразеологических групп, идиоматические выражения, библейские выражения, цитаты из древнерусской книжности и русской литературы, иноязычная фразеология, пословицы и поговорки, афоризмы и парадоксы. Большинство из них звучит в речи Печорина и призвано нести большую смысловую нагрузку, они тесно связаны с общим направлением романа и носят, в основном, нравственный характер. Лермонтов вводит в свой текст слегка измененную цитату из «Горе от ума»: «Смесь черкесского с нижегородским». У Грибоедова это звучит так: «Господствует еще смешение языков: французского с нижегородским». Фраза принадлежит Чацкому, где он иронически характеризует французоманию дворянского общества, часто сочетавшуюся с плохим знанием французского языка. В переводе 1940 г. эта фраза отсутствует, зато в переводе 1990 г. она звучит так: «Кавалерлер болса ярым черкешше, ярим нижегородша кийинген». Очевидно, переводчикам было незнакомо выражение из комедии Грибоедова, иначе они не перевели бы ее буквально, посчитав, что кавалеры одеты в два разных костюма – черкесский и нижегородский.

«Где нам, дуракам, чай пить» - поговорка, употребленная Печориным иронически, в значении: где уж нам равняться с вами, мы люди маленькие, бедные. В переводе 1940г.: «Биз кусаган акмакларга шай ишиу кайда, деп озимнин кобирек айтып журген созим менен жууап бердим» («Где нам, дуракам чай пить, ответил я, приведя часто повторяемые мной слова»). В переводе 1990 г. сказано конкретно: «Биз акмакка чай ишиу кайда?» («Где нам, дуракам, чай пить?»). Переводчики, не нашли аналогичной поговорки в родном языке и передали ее буквально, во –вторых, дополнив фразу, приписали ее авторство не герою Пушкина, а самому герою романа. В оригинале добавлено: «...отвечал я ему, повторяя любимую поговорку одного из самых ловких повес прошлого времени, воспетого некогда Пушкиным». Эта значительная часть фразы в обоих переводах оставлена переводчиками без внимания, тогда как она многое проясняет в значении поговорки. Ссылка на «ловкого повесу» означает, что здесь имеется в виду гусар Петр Иванович Каверин, один из друзей Пушкина, славившийся кутежами и веселым нравом.

В целях обучения мы используем как удачные находки переводчика, так и наименее удачные, разделив их на адекватные (реалистические), неточные, буквальные, неудачно приведенные реалии, выражения. Опираясь на полученные студентами знания по теории перевода, предоставляем им самим делать выводы из анализируемых произведений, оставляя за собой право судить, как точно передан оригинал.

Вопрос о том, как передана и осмыслена реалия, очень важен для переводчика. В теории перевода термином «реалия» обозначают слова,

называющие предметы материальной культуры данной страны. Для этого важно понять ее место и значение, т.е. осмыслить реалию и решить есть ли необходимость ее сохранения, а также раскрыть эту реалию.

К примеру, по словарю Рудого Панька из гоголевских «Вечеров на хуторе близ Диканьки» студентам предлагалось найти казачьи реалии, характеризующие украинский быт и проанализировать их перевод. Такие реалии были найдены: «бандура» (инструмент, род гитары), «черевички» (башмаки), «рушник» (полотенце), «варенуха» (водка с пряностями) и др. Было признано ошибочным, национализация переводчиками этих реалий: «бандура» - «дутар» (каракалпакский национальный музыкальный инструмент), «черевички»-«маси» (национальные кожаные мягкие сапоги), «орамал» (платок), «шербет» (восточный винный напиток). Из-за отсутствия данных реалий в родном языке студенты предложили как способ перевода их транслитерацию, как это сделали переводчики с другими реалиями - «атаман», «гетман», «епископ», «монастырь», «хорунжий» и т.д.

Проводимая работа акцентирует внимание студентов на произведении, включает их в процесс сотворчества, приучает к отбору слов, понятий, к воссозданию образных выражений, эмоциональных слов, своеобразия речи персонажей, играет существенную роль в сохранении стиля писателя.

В истории национальных литератур довольно распространенными были такие формы предперевода как национальная адаптация и переделка, «дописывание», «осовременивание», посредничество. В XX веке языком-посредником для каракалпакской и узбекской литератур был русский язык, при посредничестве которого читатели знакомились не только с мировыми шедеврами, но и с произведениями многих родственных народов. Для каракалпакских переводчиков языками – посредниками были языки узбекский и казахский.

Эпопею донского казачества «Тихий Дон» решили воссоздать на каракалпакском языке в 1980-е годы переводчики Х.Жумашев и А.Садыков. Своеобразный мир предстояло открыть читателю, не искушенному собственными национальными творениями подобного масштаба. Традиции переводческого дела еще до конца не были развиты и освоены.

Сложность освоения романного эпоса М.Шолохова, отсутствие достаточного мастерства при переводе стало причиной того, что переводчики не пошли дальше первой книги, трех ее частей. Большим подспорьем для них стал узбекский вариант, созданный в 1960-х годах переводчиками О.Шараповым и М.Асимом и сразу ставший заметным явлением узбекской литературы. Находившиеся на разных художественных уровнях по освоенности мировых шедевров,

каракалпакские переводчики обратились к узбекскому варианту как единственному на тот момент спасительному варианту, адекватно и полноценно воспроизводившему эпопею М.Шолохова. Как отмечает Г.Т.Саломов, успешному переводу романа на узбекский язык способствовали: «богатый творческий опыт, литературные традиции в области перевода, уверенность в лексико- стилистических и художественно- изобразительных возможностях языка». [Саломов, 1986, с.449].

Этническое и языковое родство обоих народов, духовное родство, во многих случаях облегчили процесс перевода. Почти до середины книги сходство между обеими вариантами очевидно: употреблены одни и те же грамматические конструкции слов, фразеологические единицы, интонации.

Особую трудность при переводе составляло воспроизведение диалектных особенностей и своеобразные искажения в речи персонажей, украинизмы. В основном они передаются правильным литературным языком, что значительно снижает эмоциональную окраску оригинала. При переводе фразеологизмов, например, Х.Жумашев и А.Садыков руководствовались успешно найденными О.Шараповым и М.Асимом лексическими эквивалентами: «Была бы шея, а ярмо будет» - «Бош омон булса, такая топилади» («Была бы голова цела, а тютетейка к ней найдется») - «Бас аман болса, такая табылады»; «Что с возу упало, то пропало» - «Утган ишга салават-да» («Прошлое не вернешь») - «Откен иске салауаттагы...».

И как это бывает при использовании языка-посредника каракалпакские переводчики не были застрахованы от «двойных ошибок», вызванных тем, что язык-посредник не является механическим передатчиком подлинника, но приходит в принимающую среду уже в измененном виде. К примеру, в приведенной автором украинской поговорке «Паны дерутся, а у холопов чубы трясутся», узбекскими переводчиками найден восточный аналог: «Холвани хоким ер, калтакни - етим», что буквально означает: «Халву ест богатый, тумакни - бедный». Каракалпакские переводчики поспешили применить узбекский вариант, не задумываясь о том, что восточная пословица не соответствует оригиналу, так как в ней подчеркивается социальное неравенство, тогда как в оригинале имеется в виду то, что конфликты богачей тяжким бременем ложатся на плечи их слуг, отсюда их страх.

Не всегда были удачными переводы фразеологизмов, где переводчики решались на самостоятельность. Там, где сказано кратко и ясно, недвусмысленно, они приводят сразу несколько фразеологизмов, проявляя излишнюю ретивость: «Была бы шея, а ярмо будет» приведены три национальных выражения: «Баскан изиннен садага сол ширкин. Бас аман болса, бас кийим табылады. Тесик моншак жерде калмайды» («Была

бы голова цела, а шапка к ней найдется», «Дырявая бусинка на земле не залежится»). Каракалпакский перевод, таким образом, показывает, что при всех объективных помехах, возможности родного языка не были до конца востребованы переводчиками. Посредничество, по мнению исследователей, – явление недолговечное. С ним связана лишь предыстория усвоения литературой определенного иноязычного материала. История же литературы начинается тогда, когда от «ступенчатого» проникновения приходит «прямой» перевод с оригинального текста.

Анализируя переводы речи героев романа "Тихий Дон", можно обнаружить насколько верно воссозданы в переводе лексика, интонационно-синтаксический строй. К примеру, в речи Пантелея Прокофьевича можно отметить категоричность и властность, не допускающую возражений: "Кладка ваша чересчур очень дюже непереносимая для меня", говорит он об условиях приданого (Т.Д.С.63). При воспроизведении речь героя теряет свою образность, неповторимость значительно проигрывая подлиннику: "Эти условия очень тяжелы для меня".

Потери связаны с нейтрализацией просторечных и специфических выражений, так как тюркские языки не знают такого резкого контраста разговорной и литературной речи, какой характерен для русского: "Калинушка моя, эх, горьковатенькая" (Т.Д.,С.32), - насмешливо говорит Митька Аксинье. Этот фольклорный образ -нелегкой доли русской женщины, в ее отчаянный период жизни, когда она стоит на распутье, как никогда соответствует ее нынешнему положению. С калиной красной связан другой образ. Горькой калина бывает поздняя, вызревшая, потому так созвучен этот образ с Аксиньей и ее поздней любовью. Узбекский переводчик уловил поэтичность сравнения, несущий в себе отголосок Аксиньиной судьбы и привел такое выражение: "Сарвикомат, гул-сафсар, лекин тиконнан бадтар!" ("прелестный, ароматный, цветок, но хуже колючки").(Тинч Дон. С.52). Каракалпакские переводчики приводят свой перевод, который не уступает по поэтичности узбекскому: "Сэруи-бойлы ози аппак лекин кыйын кеулин таппак!" (стройный, беленький цветок, но никто не может ей угодить". (Тыныш Дон. С.53). Приведя оценочные сравнения, соответствующие восточному мышлению, переводчики уловили и ироничность, и сочувствие в голосе Мити.

"Дитя, таких-то и на свете нет! Была бы тебе сухменная и почтительная, уж эта из-под власти не выйдет", - продают свой "товар" (Наталью за Григория) свахи (Т.Д.С.140.). Переводчики, при оценке невесты подчеркивают послушность, безропотность девушки, ожидаемой и от восточной невесты, при этом единодушно используют восточное сравнение "как четырнадцатидневная луна". Умело передают переводчики

и состояние женщины, ожидающей ребенка, поняв иносказательность фразы: "С того дня и стала Пелагея на подол рубахи поглядывать". В переводах приводится восточное сравнение: "С того дня Пелагея стала поглаживать живот".

Проводимая работа акцентирует студентов на произведении, включает их в процесс сотворчества, приучает к отбору слов, понятий, к воссозданию образных выражений, эмоциональных слов, своеобразия речи персонажей, играет существенную роль в сохранении стиля писателя. Сравнение нескольких переводов одного и того же произведения помогает почувствовать именно подтекст, ассоциативный строй оригинала,- то, что может ускользнуть при чтении единственного перевода.

Заключение. Усвоение студентами определенных закономерностей, существующих в соотношении лексико – фразеологических, грамматических и стилистических средств двух языков, овладение основами адекватного перевода поможет достичь целей: научиться выявлять соответствия в различных языках, уметь находить в родном и сравниваемом языках общие явления и специфические особенности, усвоить стилистические особенности соотносимых языков получить представление о закономерностях в художественно – изобразительных средствах родного и сравниваемого языков и др. Овладение основными принципами и методами перевода, несомненно, вызовет желание переводить самостоятельно, что позволит будущему учителю–словеснику получить более полное представление об общих и специфических явлениях соотносимых языков, способствует расширению и развитию словарного запаса. Таким образом, вопросы сопоставления лексики разных языков, отдельных языковых систем, логического анализа языка в сочетании с литературоведческим, представляют не только научный, но и широкий познавательный и общеобразовательный интерес. Эти вопросы, будучи введены в практику преподавания языка и литературы (любых), позволят значительно расширить общий лингвистический, культурологический кругозор студентов.

Список литературы

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы./В.С. Виноградов, М., 1978.
2. Топер В.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения/ В.М.Топер, М.: Наследие, 2000. 253 с.
3. Саломов Г.Т. Где же золотая середина? Перевод классики ил модернизация / Г.Т. Саломов. Художественный перевод. Проблемы и суждения. М., 1986.
4. Комиссаров В.Н. Слово о переводе / В.Н.Комиссаров. М., 1973.
5. Автономова Н.С. Открытая структура / Н.С. Автономова. М.: Росспэн, 2009.

6. Кашкин И.А. Для читателя – современника. Статьи и исследования / И.А. Кашкин, 2-е изд. М., 1977.
7. Шолохов М.А. Тихий Дон. Роман в 4-х книгах. Кн. 1, 2. / М.А. Шолохов, М., 1980.
8. Шолохов М.А. Асарлар туплами. 8 – томлик. 2 том. «Тинч Дон». / М.А.Шолохов, Тошкент, 1960.
9. Шолохов М. Тыныш Дон. Нокис / М. Шолохов. Каракалпкстан, 1988.

SEKCIJA MLADIH NAUČNIKA
СЕКЦИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
YOUNG SCIENTISTS SECTION

Иван Голушин

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
г. Пермь (Россия)*

Ольга Александровна Попова

*Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
г. Санкт-Петербург (Россия)*

УДК 811. 161.1

**ЕЩЕ РАЗ К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ДИМИНУТИВОВ С
РУССКОГО ЯЗЫКА НА СЕРБСКИЙ**

ON TRANSLATING DIMINUTIVES FROM RUSSIAN TO SERBIAN

***Аннотация.** Данное исследование посвящено рассмотрению особенностей перевода диминутивов с русского языка на сербский. На материале романа М. Шишкина «Письмовник» и его перевода на сербский язык, выполненного переводчицей Любинкой Милинчич, проводится контрастивное исследование диминутивов в русском и сербском языках с точки зрения их эмотивности. Выделяются основные способы перевода диминутивных форм с русского языка на сербский, анализируется частотность их использования, выявляются возникающие при переводе неточности и ошибки, определяются особенности употребления диминутивов в русском и сербском языках.*

***Ключевые слова:** диминутив; диминутивность; эмотивность; М. Шишкин; русский язык; сербский язык; способы перевода.*

***Abstract.** The paper addresses the issues associated with the peculiarities of diminutives translation from Russian into Serbian. The contrastive analysis of diminutives is carried out from the standpoint of emotivity inherent in them in both languages and is based on the material of the novel “The Light and the Dark” by Mikhail Shishkin and its translation version made by Ljubinka Milinchich. The main ways of translating these words are highlighted and the frequency of using particular ways are analyzed. Inaccuracies and errors arising in translation are revealed, and the peculiarities of the use of diminutives in Russian and Serbian are determined.*

***Key words:** diminutive; diminutiveness; emotivity; M. Shishkin; Russian language; Serbian language; ways of translation.*

Введение.

Одной из актуальных проблем современного языкознания является проблема выражения и восприятия эмоций. Особенности проявления эмоций в языке занимают различные лингвистические дисциплины: психолингвистика, лингвопсихология, нейролингвистика, антропологическая лингвистика, когнитивная лингвистика, эмотиология, эмотивная лингвоэкология и др. Круг вопросов, на которые ищет ответ лингвистика, крайне обширен. Среди них, в частности, можно выделить такие, как влияние эмоций на формирование языковой картины мира отдельного человека и социума в целом; связь эмотивности с национально-культурной спецификой речевой деятельности; разработка критериев эмотивности языковых единиц; соотношение лингвистики и паралингвистики эмоций; описание синкретичных форм вербализации эмоциональных явлений; составление эмотивных словарей и справочников, включающих в себя основные термины и понятия эмотиологии, и др.

Основной проблемой нашего исследования является специфика передачи и сохранения эмотивности в процессе переводческой деятельности. Процесс вербализации эмоций всегда обладает некоторой ущербностью, поскольку достижение абсолютной корреляции между эмоциями человека и их словесным воплощением является невозможным. Как отмечает В.И. Шаховский, «одно и то же эмотивно-окрашенное значение в одной и той же коммуникативной ситуации может интерпретироваться отправителем и получателем по-разному. Это зависит от целого ряда моментов: от эмоционального состояния коммуникантов при общении, от их общего эмоционального индекса /или тренда/, от интенции, которые могут часто не совпадать у коммуникантов, от их тезаурусов и пр.» [Шаховский, 1990].

С трудностями, возникающими при передаче и восприятии эмоций, нередко сталкиваются носители одного языка. Очевидно, что в том случае, если отправитель и получатель сообщения являются носителями разных языков, задача репрезентации эмоций многократно усложняется.

Чтобы компенсировать неизбежные «потери», связанные с утратой эмотивных оттенков и смыслов в процессе коммуникации, в репрезентации эмоций в русском и сербском языках участвуют все языковые уровни – фонетический, словообразовательный, лексический, синтаксический, морфологический, однако важнейшую роль в передаче эмоционального состояния говорящего играют словообразовательные средства, в особенности – суффиксация. Богатые возможности словообразования в русском и сербском языках, широчайший спектр словообразовательных

формантов позволяют передать различные эмоции человека, отразить его чувства и ощущения.

Ведущая роль в выражении эмоционального состояния говорящего в русском и сербском языках принадлежит суффиксам эмотивно-субъективной оценки, которые традиционно распределяются на две группы: диминутивы, имеющие уменьшительное значение, и аугментативы, имеющие увеличительное значение [Русская грамматика, 1980; Клајн И., 2003].

Предметом нашего исследования являются *диминутивы* (курсив наш – И. Г. и О. П.) (от англ. diminutive), то есть измененные формы слов, которые оценивают объект как маленький, меньший, небольшой. Семантику размерности в чистом виде диминутивы передают крайне редко; чаще всего их значение осложнено положительной либо отрицательной субъективной оценкой и экспрессией. В зависимости от грамматической структуры языка, диминутивность может передаваться посредством различных языковых средств. В славянских языках, в том числе русском и сербском, отличающихся богатством словообразовательных формантов, диминутивные значения передаются в основном посредством аффиксов эмотивно-субъективной оценки, так называемых диминутивных или уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые, присоединяясь к словоформе, в определенных контекстах добавляют значение уменьшительности и/или эмоциональной оценки, характерной для семантического поля диминутива (симпатия, жалость, издевка, смягчение и т.д.).

Как и другие единицы языка, диминутивные суффиксы характеризуются ярко выраженной национальной спецификой, что необходимо учитывать при переводе текста с одного языка на другой. Диминутивные суффиксы являются микропереводами [Шаховский, 1997, с. 139], требующими от переводчика особого внимания, поскольку нередко именно они участвуют в создании основной эмотивной тональности оригинального текста.

Материалы и методы.

Материалом нашего исследования стали роман Михаила Шишкина «Письмовник», написанный в 2010 г. [Шишкин, 2012], и его перевод на сербский язык, выполненный Любинкой Милинчич в 2012 г. [Šiškin, 2011]. Выбор романа Михаила Шишкина «Письмовник» в качестве материала нашего исследования обусловлен высоким эмотивным потенциалом данного текста и разнообразием использования в нем диминутивных суффиксов, что представляет собой переводческую проблему и дает богатый материал для проведения сопоставительного анализа.

Теоретическую базу исследования составляют труды российских и сербских лингвистов, посвященные проблеме вербального выражения

эмоций (работы В.И. Шаховского [Шаховский, 1997; Шаховский, 2012], Л.Г. Бабенко [Бабенко, 1989], Б. Тошовича [Тошович, 2006; Тошович, 2011], Р. Драгичевич [Драгићевич, 2016], С. Ристич [Ристић, 1994; Ристић, 2004]), а также работы, посвященные рассмотрению диминутивности как способа выражения малого размера и субъективной оценки в суффиксальной системе (В.В. Виноградов [Виноградов, 1970], И.В. Фуфаева [Фуфаева, 1997], И. Клайн [Клајн, 2003], С. Стеванович [Стевановић, 1986], П. Пипер [Пипер, 2012] и др.).

Для проведения сопоставительного анализа и определения специфики использования диминутивов в русском и сербском языках нами применялись такие научные методы, как метод сплошной выборки, с помощью которого осуществлялся подбор примеров для анализа и иллюстрации теоретических положений; дескриптивный метод, позволяющий определить статус диминутивных единиц в структуре языка; статистический метод, устанавливающий частоту использования уменьшительно-ласкательных суффиксов в художественном тексте; сопоставительный метод, используемый для выявления национально-культурных особенностей функционирования диминутивных суффиксов в русском и сербском языках; методы концептуального и контекстуального анализа, способствующие изучению языковых форм и их значений в словаре и определенном контексте.

Результаты и обсуждение.

В романе М. Шишкина «Письмовник» методом сплошной выборки нами было отобрано и проанализировано чуть больше 1000 диминутивных форм. Основываясь на работах российских и сербских исследователей (З.И. Резановой [Резанова, 2017], И.В. Фуфаевой [Фуфаева, 1997], С. Ристич [Ристић, 1994; Ристић, 2004] и др.), все диминутивные формы, представленные в романе М. Шишкина, мы разделили на три группы:

1) Неэкспрессивные («размерные») диминутивы – диминутивы со значением объективной уменьшительности, обозначающие предмет меньшего размера по сравнению с денотатом производящего слова и не имеющие в языке ярко выраженного экспрессивного характера (напр.: *палочка от мороженого, кисточка для бритья, кончик языка, спинка стула, пишущая машинка, пирожки из песка, стрелки часов* и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

2) Экспрессивные диминутивы – диминутивы, выражающие субъективное отношение говорящего к предмету или адресату речи: а) субъективно-уменьшительные диминутивы, выражающие уменьшительность как прямое значение, но при этом обладающие ярко выраженной эмотивностью (например: *часики, спинка, животик, ножки* (у ребенка), *лапки, горстка букв, зверушка, снежок, ветерок* и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.); б) субъективно-оценочные диминутивы, в семантике

которых превалирует эмотивно-оценочный компонент значения, при этом значение уменьшительности как таковой не выражено (напр.: *солнышко, мамочка, шапочка, деточка, везунчик, назначеньице* и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

3) Диминутивы, утратившие уменьшительно-ласкательное значение, – формы, исконно являющиеся уменьшительными, но не имеющие данного значения в современном русском языке и, в большинстве случаев, вытеснившие из активного употребления нейтральную производящую форму (напр.: *палатка, порошок, сердце, лепешка, дворец, шляпка (гвоздя)* и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.). По аналогии с существующим термином «стертая метафора», то есть общепринятая метафора, утратившая семантически мотивированные связи значений, подобные уменьшительные формы мы обозначаем как «стертые» диминутивы.

Выделив диминутивы в русском тексте и приступая к анализу его перевода на сербский язык, мы предполагали, что благодаря родственности русского и сербского языков, а также наличию аналогичных систем суффиксации в данных языках, русские диминутивные суффиксы могут найти формальные и семантически точные соответствия в сербском переводе.

Анализ выбранных диминутивов показал, что наиболее частотными суффиксами в русском тексте являются такие, как *-ок/-ук/-чик, -еньк-, -енк-, -ушк-, -онк-, -инк-, -очк-, -ельк-, -к, -елк-* (курсив наш – И. Г. и О. П.). Именно эти суффиксы, по классификации В.И. Шаховского [Шаховский, 1997, с. 150], могут быть отнесены к микропереводам. Согласно данным, представленным в исследовательской литературе [Русская грамматика, 1980; Тихонов, 2014; Клајн, 2003], формальными переводческими соответствиями русских суффиксов должны быть следующие сербские суффиксы:

- русский суффикс *-ок/-ук/-чик/-(о)к* и сербский *-ak/-(a)k*;
- русский суффикс *-еньк-/ -енк-* и сербский *-enj(a)k*;
- русский суффикс *-ушка* и сербский *-uška*;
- русский суффикс *-онк* и сербский *-onj(a)k*;
- русский суффикс *-инк* и сербский *-injak*;
- русский суффикс *-очк/-ечк* и сербский *-eč(a)k*;
- русский суффикс *-ельк-/ -елк-* и сербский *-elj(a)k*;
- русский суффикс *-ук* и сербский *-ić*;
- русский суффикс *-к* и сербский *-k*;
- русский суффикс *-ушк/-ышк* и сербский *-iška/-ič(a)k*;
- русский суффикс *-ец* и сербский *-ac*;
- русский суффикс *-ц(е)* и сербский *-c(e)* (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Однако сопоставительный анализ оригинального русского текста и сербского перевода, выполненного Любинкой Милинчич, показал, что приведенные формальные соответствия далеко не всегда являются соответствиями переводческими. Наиболее частотными диминутивными суффиксами в сербском тексте оказались такие, как *-ić*, *-čić*, *-ica*, *-ak*, *-k* (курсив наш – И. Г. и О. П.).

На основании проведенного исследования нами были выявлены четыре закономерности, характеризующие особенности перевода диминутивных форм с русского языка на сербский, которые соответствуют четырем переводческим приемам:

1. Полное совпадение диминутивных суффиксов (полный перевод);
2. Частичное совпадение с адекватной заменой (частичный перевод);
3. Утрата диминутивных суффиксов (нулевой перевод);
4. Добавление сербских диминутивных суффиксов (компенсированный перевод).

Как показал анализ романа М. Шишкина и его перевода на сербский язык, полное совпадение русских и сербских суффиксов происходит достаточно редко и в основном только при использовании уменьшительно-ласкательных форм имен собственных. В этом случае переводчица прибегает к приему транслитерации, перенося русский суффикс в сербский язык (напр.: *Сашенька* – *Sašenjka*, *Сашка* – *Saška*, *Володенька* – *Volođenka*) (курсив наш – И. Г. и О. П.). Такие уменьшительно-ласкательные формы имен собственных имеют ярко выраженную культурологическую окраску, свидетельствующую о принадлежности данного слова русскому языку, поскольку в сербском языке подобные формы не употребляются (за исключением формы *Saška* (курсив наш – И. Г. и О. П.), которая может быть как ласковое обращение, так и полное женское имя в сербском языке).

Полное совпадение русских и сербских диминутивных суффиксов можно наблюдать также при переводе уменьшительно-ласкательных форм на *-ик*, которым в сербском языке соответствуют формы на *-ić* (напр.: *мостик* – *mostić*, *кристаллики* – *kristaliće*), и на *-чик*, формальным соответствием которых является сербский суффикс *-čić* (напр.: *мальчик* с *пальчик* – *Palčić*) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Из проанализированных нами русских диминутивов, полное совпадение наблюдается приблизительно в 8% случаев.

В отличие от полного перевода, частичный перевод появляется значительно чаще. Под частичным переводом мы подразумеваем замену русских диминутивных суффиксов сербскими диминутивными суффиксами, не являющимися формальными эквивалентами русских. Так, например, вместо сербского суффикса *-k*, появление которого следовало бы ожидать при переводе слов *сандалики*, *лепестки*, используется суффикс *-ic*:

sandalice, grudvice; а в таких словах, как *камушки, зайка*, русский суффикс *-k* заменяется сербским *-čić: kamenčići, zečić* (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Кроме того, в случае частичного перевода могут изменяться грамматические характеристики слов, например, род или число. Так, в русском тексте диминутивная форма слова *семья*, образованная посредством суффикса *-ечк*, относится к среднему роду (*семечко*) (курсив наш – И. Г. и О. П.). Поскольку суффикс *-ећ(a)k* являющийся формальным соответствием русского суффикса *-ечк*, очень редко встречается в сербском языке, диминутивная форма слова *seme* (средний род) образуется с помощью суффикса *-enk* и принадлежит женскому роду (*semenka*) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Из проанализированных русских диминутивов, частичный перевод наблюдается приблизительно в 24% случаев.

Наиболее частым переводческим приемом оказался нулевой перевод, то есть утрата диминутивных суффиксов в сербском тексте, использование вместо русских уменьшительно-ласкательных форм слов с нейтральной стилистической окраской. Частотность появления нулевого перевода объясняется, на наш взгляд, не отсутствием в сербском языке аналогичных суффиксов, а традицией употребления диминутивных форм, о чем свидетельствуют наблюдение за речью носителей языка, а также анализ художественных текстов.

Так, в романе М. Шишкина диминутивные формы нередко употребляются для создания особой доверительной атмосферы, отражения близости героев, показывая, что речь идет о мире домашнем, «своем», в отличие от мира внешнего и «чужого» («*принес тазик с горячей водой*», «*у тебя на спине нежный пушок*», «*на полке аптечная травка*» и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.). Подобное противопоставление, по всей видимости, не характерно для сербской культуры, в связи с чем в качестве аналогов русских диминутивных форм переводчица использует формы с нейтральной стилистической и эмотивной окраской (напр., русская форма *стаканчик* в сербском тексте заменяется стилистически и эмотивно нейтральной формой *čaša* ('стакан'), так же как и *морковка – mrkva, травка – trava, коленка – koleno, пастушок – pastir, мостик – most, сумочка – torba, ножки – noge* и т.д.) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Из проанализированных русских диминутивов нулевой перевод наблюдается приблизительно в 65% случаев.

Последний прием, который был выявлен нами в ходе анализа русского и сербского текста, мы назвали компенсированным переводом. Суть данного метода заключается в том, что в тексте перевода появляются диминутивные формы, которых не было в оригинальном тексте (напр.: *таз – činijica, клавиши – dirke, ложка – kašičica* и др.) (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Отметим, что диминутивные суффиксы, отсутствующие в русском тексте, в сербском варианте могут появляться не только у имен существительных, но и у прилагательных. В частности, прилагательное *белесый*, формально не являющееся диминутивом в русском языке, но выражающее значение неполноты, слабой интенсивности проявления признака (*белесый* – ‘тускло-белый, беловатый’ [Большой толковый словарь русского языка, 1998]), переводится Л. Милинчич как *beličast* – ‘беленький’, то есть используется диминутивный суффикс *-ičast*, благодаря которому прилагательное «белый» становится диминутивной формой (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Кроме прилагательных, при компенсированном переводе также могут быть задействованы глаголы. В сербском языке, в отличие от русского, глаголы, наряду с именами существительными и прилагательными, могут иметь диминутивные формы. И в ряде случаев переводчик прибегает к образованию диминутивной формы глагола, с помощью чего решает проблему сохранения эмотивности оригинального текста. К примеру, при переводе такого предложения, как: «Третье семечко проклюнулось много лет назад и стало юношей, который любил, когда я чесала ему *спинку*, и ненавидел *ложь*...» [Шишкин, 2012, с. 8], решением переводчика стало использование уменьшительно-ласкательной формы сербского глагола *češkati* (от *češati*) и нейтральной формы существительного *leđa* (‘*спина*’): «*Kada sam tu češkala leđa, i mrzeo je laž...*» [Šiškin, 2011, с. 5], в результате чего сохраняется общая эмотивная тональность фразы (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Компенсированный перевод является наименее частым переводческим приемом. Из общего количества проанализированных нами русских диминутивов, компенсированный перевод наблюдается приблизительно в 3% случаев.

Проводя сопоставительный анализ русского и сербского текста, мы выявили также некоторую непоследовательность перевода русских диминутивных форм: одно и то же слово, несколько раз встречающееся в «Письмовнике», может переводиться по-разному. Так, к примеру, диминутивная форма *Володенька* сохраняется переводчицей только один раз из семи, в остальных случаях Л. Милинчич использует форму гипокористики (*Володя*) (курсив наш – И. Г. и О. П.). Уменьшительно-ласкательная форма *шапочка*, в тексте М. Шишкина используемая 6 раз, в сербском переводе сохраняется 2 раза (*kapica*), в других четырех случаях, вне зависимости от контекста, переводчица использует нейтральную форму существительного (кара). Ср.: «Поправляет бретельки, надевает белую резиновую *шапочку*, подолгу пряча в нее волосы» [Шишкин, 2012, с. 49] – «*Popravlja bretele, stavlja belu gumenu kapu i dugo skriva kosu ispod nje*» [Šiškin, 2011, с. 31]; «Она заплывала очень далеко, и ее резиновая

шапочка качалась на волнах, как шарик от пинг-понга» [Шишкин, 2012, с. 50]. – «Otplivala je vrlo daleko i njena gumena kapica se ljuļjala na talasima kao ping-pong loptica» [Šiškin, 2011, с. 31] (курсив наш – И. Г. и О. П.).

Кроме того, можно выделить встречающиеся в переводе ошибки, связанные с неверным пониманием русского слова, а также пропуски в переводе отдельных слов. В качестве примера рассмотрим перевод слова *горбушка* («Сейчас сгрызла *горбушку* в постели, теперь крошки не дают заснуть, разбежались по простыне и кусаются» [Шишкин, 2012, с. 15]). Переводческим эквивалентом слова *горбушка* ('кусок хлеба, отрезанный от непечатого края') в сербском варианте является слово *riba* ('рыба') («Upravo sam pojela ribu u krevetu i sad mi mrvice ne daju da zaspim, razbežale su se po posteljini i bockaju.» [Šiškin, 2011, с. 10]), то есть данное слово было воспринято переводчиком как диминутивная форма слова *горбуша* (название рыбы). В результате такого перевода становится непонятным смысл фразы, и у читателя может возникнуть вопрос: откуда в постели взялись *крошки* (*mrvice*) и зачем героиня грызла в постели *рыбу* (курсив наш – И. Г. и О. П.)?

Заключение.

Несмотря на родство и близость русского и сербского языков, а также наличие в них аналогичных систем суффиксации, разница в традиции использования диминутивных суффиксов и их эмоционально-субъективной насыщенности вызывает определенные трудности в процессе перевода. Переводчику не всегда удается найти формальные и семантически точные соответствия в сербском языке, в связи с чем ему приходится прибегать к различным переводческим приемам, в результате использования которых большая часть русских диминутивов утрачивает уменьшительно-ласкательные суффиксы в сербском тексте.

На основании проведенного анализа можно заключить, что в русском языке уменьшительно-ласкательные формы являются более распространенными, чем в сербском. И зачастую их пропуск в сербском тексте связан с национально-культурной спецификой использования диминутивных форм, с традициями их употребления в сербском языке. Утрата большого количества диминутивных суффиксов снижает эмотивную насыщенность оригинала, однако адаптирует его к восприятию сербского читателя. Выделенные нами закономерности и способы отражения русских диминутивных форм в сербском тексте показывают, насколько неоднозначным и сложным является процесс перевода эмотивно насыщенного текста на другой, даже родственный язык.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. 184 с.

2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov?letter=%D0%B0> (дата обращения: 15.01.2021).
3. Виноградов В.В. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
4. Резанова З.И. Субъективные образы времени в современных славянских языках: диминутивные модели // Сибирский филологический журнал. 2017. № 3. С. 161-173.
5. Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 784 с.
6. Тихонов А. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. М.: Аст, 2014. 640 с.
7. Тошович Б. Корреляционная грамматика сербского, хорватского и бошняцкого языков: монография / Б. Тошович. М.: Языки славянской культуры, 2011. Ч. 1. Фонетика – Фонология – Просодия. 640 с.
8. Тошович Б. Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков. М.: Языки славянской культуры, 2006. 560 с.
9. Фуфаева И.В. Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка): дис. ...канд. филол. наук. М., 2017. 258 с.
10. Шаховский В.И. О переводимости эмотивных смыслов художественного текста // Перевод и коммуникация. Москва, 1997. С. 138-152.
11. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность [Электронный ресурс] // Коммуникативные аспекты значения. Волгоград: Волгр. пед. ин-т, 1990. URL: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/sh/shakhovsky02.shtml (дата обращения: 15.01.2021).
12. Шишкин М.П. Письмовник. М.: АСТ: Астрель, 2012. 412 с.
13. Драгићевић Р.М. Словенска лексика за људске особине и емоције у елезовићевом «Речнику косовско-метохиноског дијалекта» // Јужнословенски филолог LXXII, св. 1–2 (2016). С. 33-64.
14. Клајн И. Творба речи у савременом српском језику. Т. 2. Суфиксација и конверзија. Београд, 2003.
15. Ристић С. Експресивна лексика у српском језику: теоријске основе и нормативно-културолошки аспекти / Стана Ристић. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2004. 319 с.
16. Ристић С. Конотативни аспекти значења експресивне лексице (лексиколошко-лексикографски приступ на корпусу из Речника САНУ) // Матице српске за филологију и лингвистику. XXXVII. Нови Сад, 1994. С. 537-542.
17. Пипер П. Нормативна граматика српског језика / П. Пипер, И. Клајн. Нови Сад: Матица српска, 2013. 580 с.
18. Стевановић М. Савремени српскохрватски језик (Грамматички системи и књижевнोजезичка норма). Т. 1. Београд: Научна књига, 1986.

19. Šiškin M. Pismovnik / Prevela sa ruskog Ljubinka Milinčić. Beograd: Paideia, 2011. 252 str.

Лазор Зденко

Професор руског језика, Гимазија „Сава Шумановић“ (Шид, Србија),
мастер руског језика, zdenkolazor@gmail.com

УДК 81-13

ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ КОНЦЕПТ КУЋА У РУСКОМ, РУСИНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

LINGUO-CULTURAL CONCEPT HOUSE IN RUSSIAN, RUTHENIAN AND SERBIAN LANGUAGES

Апстракт. У центар пажње овог рада постављен је концепт дом у руском језику, са својим еквивалентима хижга у русинском језику и кућа у српском језику. На основу прикупљеног материјала на коме је извршено истраживање, те на основу теоријског разматрања лингвокултуролошких концепата у сва три поменута језика и структурирања концепта у сва три језика уз помоћ лексема, фразеолошких израза и пословица поменутих језика, постављена је хипотеза која се заснивала на претпоставци да су основна значења концепта кућа у руском, српском и русинском језику углавном подједнака. Такође је сматрано да ће код периферних значења постојати не само сличности већ и разлике због великог броја безеквивалентних фразеолошких јединица у три споменута језика.

На нивоу лексема постоје појединачни случајеви с разликом у значењу, али већина лексема има потпуне еквиваленте у сва три језика, са друге стране на нивоу фразеологизама у сва три језика постоје потпуни еквиваленти, те на нивоу пословица у руском и српском језику приметни су потпуни еквиваленти, док се русински језик разликује од српског и руског језика по највећем броју безеквивалената.

Кључне речи. Лингвокултурологија; концепт; фразеологија; језик; лексема; пословица, фразеологизам.

Abstract. The focus of this paper is on the concept of a home in the Russian language, with its equivalents of a house in the Ruthenian language and a house in the Serbian language. Based on the collected material on which the research was conducted, and based on the theoretical consideration of linguocultural concepts in all three mentioned languages and structuring the concept in all three languages with the help of lexemes, phraseological expressions and proverbs of the mentioned languages, a hypothesis was set based on the assumption that the basic meanings of the concept of houses in Russian, Serbian and Ruthenian are mostly the same. It was also considered that there would be not only similarities but also differences in peripheral meanings due to the large number of non-equivalent phraseological units in the three mentioned languages.

At the level of lexemes there are individual cases with differences in meaning, but most lexemes have complete equivalents in all three languages, on the other hand at the level of phraseology in all three languages there are complete equivalents, and at the

level of proverbs in Russian and Serbian there are complete equivalents. while the Ruthenian language differs from the Serbian and Russian languages in the largest number of equivalents.

Keywords. *Linguoculturology; concept; phraseology; Language; lexeme; proverb, phraseology.*

УВОД

Лингвокултурологија као млада научна дисциплина се развила почетком деведесетих година 20. века и заузела је значајно место међу лингвистима јер пратећи нове тенденције у науци, на свеобухватан начин прати и језик, културу и друштво, који не егзистирају сваки понаособ, већ су неодвојиви и често утичу један на други, као друштвене појаве.

Појам концепта у лингвокултуролошким круговима најшире је распрострањен као појам који је настао последњих деценија 20. века, а можемо га посматрати као појаву о значењима које користи човек у процесу мишљења засновану на искуству и знању, који су резултат људског сазнања о свету који га окружује.

Лингвокултурологија је најзаступљенија међу руским лингвистима, који се баве лингвистичким испитивањима утицаја културе на језик и језика на културу. Што се тиче српских лингвиста, радови из ове области почели су да се у већем броју појављују тек у последњих пет година, а русински лингвисти су тек почели да се баве овом проблематиком.

Лингвокултурема као основна јединица лингвокултурологије, представља језичку јединицу са културолошком компонентом. То могу бити лексеме, фразеолошке јединице, симболи, метафоре које могу да стварају појам лингвокултуролошког концепта. Све поменуте јединице представљају делове језичке слике света како читавог народа, тако и сваке личности понаособ, а то и јесте предмет истраживања датог мастер рада.

Под појмом лингвокултуролошки концепт у датом раду подразумевамо појам који уско повезан са традицијом лингвистичке културе. Концепти се остварују као облици исказивања мисли на индивидуалном нивоу народа или појединца. Као појам је у активној употреби у лингвистичкој литератури од почетка деведесетих година 20. века. Концепт не само да садржи неку општу идеју низа појава у схватању одређене епохе и етимолошких момената, већ је он и нека општа идеја реализована као јединица описа слике света, а садржи и језичко и културно знање.

МАТЕРИЈАЛИ И МЕТОДЕ

Предмет истраживања у овом раду су лексеме које означавају појам *кућа* у руском, српском и русинском језику, њихове семантичке структуре, а такође и фразеологизми и пословице како са датом компонентом *кућа*, тако и са различитим значењима везаним за тај појам. Другим речима, анализираћемо фразеологизме и пословице које садрже поменути именицу,

а изражавају неко универзално – уопштено људско знање или преносе одређену специфичну и универзалну информацију везану за лексеме рус. „дом“, русин. „хижа“, „дом“ и „обисце“, срп. *кућа*.

Према томе, предмет истраживања овог рада је лингвокултуролошки концепт „кућа“ структуриран, вербално представљен већ помињаним језичким јединицама у руском, српском и русинском језику.

Основни циљ истраживања у овом раду је контрастивна анализа и опис лингвокултуролошких концепата: рус. *дом*, русин. *хижа* и срп. *кућа*. Секундарни циљ, али у служби основног циља истраживања је одређивање универзалних и националних особености фразеологизама и фразеолошких израза у сва три језика, те одређивање њиховог места у језичкој слици света три народа, као и утицај елемената националног менталитета.

На основу овога можемо рећи да је још један од циљева овог рада и истраживање и компарација у коришћењу фразеологизама и фразеолошких јединица и то на одређеном истраживачком корпусу који чине: Ђорђе Оташевић *Фразеолошки речник српског језика* [Оташевић, 2012] Ю. А. Ларионова *Фразеологический словарь современного русского языка* [Ларионова, 2014] и Ю. Рамач *Словник сербско-руски* [Рамач, 1997], Ю. Рамач *Руско-србски словник* [Рамач, 2010], Ю. Рамач *Словник руского народног језика* [Рамач, 2017], *Руски календар* [1921 - 1941. године], *Руски народни календар* [1935 – 1941. године], *Народни календар* [1946 – 1990. године], *Руски календар* [1991 – 2005. године], *Календар* [2006 – 2008. године], *Руски хришћански календар* [2009 – 2020. године] о. М. Режак *Церковни календар* [2006 – 2020. године], Ю. Рамач *Фразеологички словник руского језика* [Издање речника предвиђено за 2021. годину], М. Цоцуља *Ку дідові і бабкі подме на забавкы* [Цоцуља, 2016] и В. Гнатюк *Етнографічні матеріали з Угорскої Руси* [Гнатюк, 1910].

Материјал за истраживање и структурирање лингвокултуролошких концепата *кућа* је био ексцерпирани из низа речника: из речника тумачења речи – Ожегов, *Словарь русского языка*; *Речник српског књижевног језика* Матице Српске; Рамач, *Руско-србски словник*.

Основни метод у овом раду је дескриптивни метод помоћу којег су издвојена основна и периферна значења анализираних концепата у руском, српском и русинском језику. Поред дескриптивног метода коришћен је компаративни (упоредни) метод где се лексеме и фразеолошки изрази једног језика пореде са лексемама фразеолошким изразима у другим језицима. У последњем одељку овог рада уз помоћ упоредне методе представљене су сличности и разлике у концептима *кућа* у руском, српском и русинском језику.

У овом раду посматраћемо концепте *кућа* на синхронном нивоу, вербализацију основних, периферних и потенцијалних значења кроз

призму лексема, фразеолошких израза и пословица у руском, русинском и српском језику.

Резултати

Појам лингвокултуролошки концепт *кућа* (рус. дом) обухвата поглед људи на свет, односно начин на који га они разумеју са становишта сопствене идентификације у свету који их окружује. Шире посматрано концепт *кућа* у руском језику има веома дугу историју, на којима се заснивају многа савремена гледишта људи о пребивалишту, а воде порекло још из старих људских схватања о месту становања.

Појам *дома* у руском језику има широку примену као и сви његови деривати, од основног (денотативног) до пренесеног (конотативног) значења. Лексема *дом* у руском језику носи најразличитија значења, те су њоме обележена следећа значења: 1. Архитектонска конструкција намењена за становање, обично са зидовима, вратима и кровом (Просторный дом; Трёхэтажный дом; Дом в центре города); 2. Место где неко стално борави (Здесь мой родной дом); 3. Скуп стамбених или индустријских зграда, као и пословне зграде смештене на истој парцели и имају један број; 4. Фирма, предузеће; 5. У спортском смислу, у бејзболу, база из које почиње и завршава трчање играча; 6. Породица, династија, клан.

Поред наведених синонима налазимо и синониме са позитивном компонентом, типа *гнездо*, које преносе своја значења. Примарно значење ове речи јесте 'посебно опремљено место где животиње одгајају и узгајају своју младунчад'. У пренесеном значењу лексема означава 'породицу, род, место становања у коме се човек осећа пријатно'. Пример лексеме са негативном конотацијом је лексема *курятник* која означава: 1. Просторију за кокошке, кокошињац; 2. У пренесеном значењу малу и неуредну собу или кућу. На пример, деминутив *домик* има значења: 1. Мала, односно ниска кућа; 2. Пребивалиште животиња, птица, инсеката.

Анализа фразеологизама и пословица који означавају појам *кућа* показује да се они групирају не само око базичних значења, већ и стварају самостална периферна значења датог концепта. Тако следећи фразеологизми реализују базично значење: '*Скуп стамбених или индустријских зграда, као и пословне зграде смештене на истој парцели и имају један број*'.

Фразеологизмом *Детский дом* или *Сиротский дом* у руском језику се означава образовно-васпитна установа за децу без родитељског старања, сиротиште. Осим тога, руски фразеологизми формирају и самостална периферна значења: '*гнездо зла*'. То су фразеологизми: *Дом свиданий* – Место за тајне љубавне састанке, *Игорный дом* – Место где се играју карте, *Картёжный дом* – Место где се играју карте.

У саставу фразеологизама, лексема *дом* добија највећу лепезу коришћења саме лексеме у саставу са другим лексемама, које ближе одређују лексему *дом* (*детский дом*, *божий дом*) или је удаљавају од њеног примарног значења (*вечный дом*, *собачья будка*). Лексема *дом* је присутна у животу сваког човека, те је човек на основу својих спознаја о свету и на основу стварности која га је окруживала усмеравао свој однос према кући.

Лингвокултуролошки концепт *кућа* (русин. *хижа*) у савременој лингвистичкој, као и до сада објављеној литератури у вези са русинским језиком, није обрађен. На основу спроведене лексичко-семантичке анализе концепт *кућа* у русинском језику представљен је следећим: 1) базичним значењима: -‘грађевина у којој човек живи’, -‘зграда за становање’, -‘домаћинство и све што припада домаћинству’; -‘породица’ и 2) културолошко везаним базичним (само за русински језик) значењима: -‘просторија за становање’ (соба); -‘све особе које живе у једном домаћинству’.

Све изведенице лексеме *кућа* у русинском језику се групишу око базичних значења овог концепта. Деминутивни лексеме *дом* и *хижа* у русинском језику гласе *хижка* и *хижочка* за лексему *хижа*, и *домик* за лексему *дом*. У русинском језику *домик* представља искључиво деминутив лексеме *дом*, те може веома ретко да означава ‘пребивалиште животиња’. Са друге стране лексема *хижка* означава: 1. *Кућица, кућерак*; 2. *Чељадска кућа; летња кухиња*; 3. *Собица, собичак*.

Тумачење лексеме *хижочка* у русинском језику се базира само на прихватању ове лексеме као деминутива лексеме *хижка*, која носи дубљи семантички и емоционални смисао. Позитивна компонента у русинском језику најчешће је представљена лексемом *гніздо*, која преноси своја значења: 1. Место где животиње одгајају и узгајају своју младунчад (првенствено се односи на птице); 2. Породични дом, место становања у коме се човек осећа сигурно и пријатно.

Пример са негативном конотацијом је лексема *салашишко* која у аугментативу означава: ‘непрегладну и неуређену грађевину за становање, у којој нема неког реда, као на салашу’. С обзиром на то да у русинском језику постоје два еквивалента за означавање места за становање, важан је контекст у ком се дата лексема користи. Лексема *хижа* у русинском језику има велики друштвени и емотивни значај. Треба нагласити да се у русинском језику ширење семантичке структуре ове лексеме одвија на рачун стварања деминутива и аугментатива. Лексеме употребљене у деминутивним облицима су добијале позитивну конотацију, док су лексеме у аугментативним облицима добијале негативну конотацију.

Тако следећи фразеологизми реализују базично значење: - ‘зграда за становање’; *Дом до слунка* - Кућа која је окренута на јужну страну, која

гледа на улицу; *Дом до хладку* - Кућа која је окренута на северну страну; *Дом на ключ* - Кућа којој је трем од улице уз целу дужину куће; *Хижа з надом* - Кућа прекривена трском, најчешће прављена од ваљака и черпића и други.

На основу анализираних материјала можемо доћи до закључка да концепт „кућа“ (русин. *хижа*, *дом*, *обисце*) има веома изузетан значај у схватању русинске језичке слике света. За Русине појмом *хижа* представљен је један огроман свет, који најчешће указује на емоционалну повезаност исказану појмовима *фамелия*, *огніско*, *дом*. Семантичке вредности датих лексема представљају посебну језичку слику света која је проткана емоционално обојеним лексемама које су у директној вези са прошлошћу, родитељима, домом и на самом крају, најважнијим бићем у животу човека, женом (мајком).

Лингвокултуролошки концепт *кућа* у српском језику има веома широку лепезу и дијапазон значења., Према *Речнику Српске академије наука и уметности* [САНУ, 1959], лексема *кућа* има 26 значења, има око 160 деривата и приближно 60 фразеолошких јединица.

Кроз историју концепт *кућа* се у српском језику толико проширио, да се употребом лексема преноси друштвени, психосоцијални, егзистенцијални и емотивни значај у животу сваког човека. Из тог разлога је потпуно логично да је човек делове света који га окружује усмеравао на свој однос према кући и на тај начин су се значења ове лексема богатила. На пример, лексема *брвнара* има следећа значења: -‘Једноставна дрвена конструкција формирана од сложених брвана’; -‘Зграда сачињена од брвана која се најчешће налази у шуми’.

Синонима са позитивном компонентом, у српском језику има знатно више, те се њима преносе најчешће емоционална значења дате лексема. Примери лексема са негативном конотацијом су лексема *страћара* и *ћумез* које су изгубиле своја примарна значења. Један од ретких синонима лексема *дом* је и *очевина* којим је емоционално обојена, иако је њено примарно значење ‘имовина наслеђена од оца’, она носи много дубљу социјално-емотивну црту српског језика, као патријархалног друштва. Деривати ове речи исто се базирају у својим првобитним и пренесеним значењима око основних значења речи *кућа*. Међутим, изворним говорницима српског језика, поготово оним регионалним (Срем и Војводина), лексема *кућерак* представља емоционалну везу са крајем одакле говорник потиче, а најчешће представља идиличну слику куће у равници.

Фразеолошке јединице које се користе у српском језику представљају устаљене изразе којима се врши перцепција света који говорника окружује: *Родна кућа* - у српском језику се означава дом, породица, огњиште, односно место одакле неко потиче, тј. место где се неко родио и одрастао;

Божја кућа - врста религиозне организације верника који су се ујединили на основу заједничке вере, црква, храм; *Кућа стара*: 1. породица која има друштвени углед више генерација; 2. У разговорном обраћању, углавном при поздраву исказује се присност, пријатељство; 3. Студент старије године студија, вечни студент;

Пословице о кући у српском језику, које су одраз стварности која се одсликава у перцепцији света. Пример: *Моја кућица моја слободица; Где чељад није бесна ни кућа није тесна; Купуј прво суседа, па после кућу.*

Појмовима *кућа* и *дом* у српском језику обележено је много више од грађевинског објекта који служи за становање, те се под овим појмовима подразумева много већа емоционална повезаност говорника са светом који га окружује, али притом приказујући комплексност разумевања језика као система, у коме помоћу широког спектра лексема и фразеолошких јединица износимо свој став према нечему што нам је блиско, нечему што за нас представља дом, породицу, огњиште, родну груду, порекло.

Расправа

Концепт *дом* у руском језику, односно *хижа* у русинском језику и *кућа* у српском језику представља комплексност у формирању језичке слике света изворних говорника одређеног језика. Тако можемо посматрати лексему *кућа* у сва три језика у њеном примарном значењу као грађевински објекат намењен за становање, али она у сваком језику понаособ носи много дубље семантичко значење. У руском језику лексема *дом* представља породицу која живи заједно, родбинске везе чланова те породице. Са друге стране лексемом *хижа* у русинском језику, је поред значења породице, истакнуто и друго значење које има емоционални карактер, јер се без обзира на примарно значење лексема *хижа* директно везује не за породицу као основну јединицу друштва, већ за првог и најважнијег чиниоца, најважнијег бића у животу сваког човека, на особу која дому даје душу, која је носилац целокупног домаћинства и основа људског рода, *мајку*. Српски језик, иако обилује мноштвом лексема које су у директној вези са појмом *кућа*, већином лексема преноси значење не само грађевинског објекта, већ дубљи емоционални смисао који можемо свести на појам рода и порекла.

На основу деминутива у сва три језика, можемо доћи до сазнања да свака лексема, као и њен дериват представљају у сва три језика емоционалну обојеност, те осећање припадности народу изворних говорника датог језика. На овакав начин се језичка слика света на основу лексичких јединица сва три народа приближавају једна другој где се изоглосе језика секу или додирују на основу примарних и секундарних значења лексема. Можемо са сигурношћу да тврдимо да се концептуализација „дома“ на основу лексичког фонда осликава у сва три

језика у истој равни, јер су приметни еквиваленти на лексичком нивоу у сва три језика, са истим или приближно истим значењима.

Проучавајући фразеологизме и њихова семантичка поља у сва три језика, приметан је велики број фразеологизама који је заједнички за сва три поменута језика, те је могуће да се фразеологизми као устаљени изрази нису разилазили у свом значењу од настанка првих насеобина, па до данашњег дана. Еквиваленти фразеологизама у руском, русинском и српском језику су потпуни, те кроз призму посматрања и проучавања фразеологизама може се приметити заједничка праиндоевропска или словенска група која је спона за сва три језика, иако су два источнословенска, а трећи јужнословенски.

На основу анализе у сва три језика долазимо до сазнања да су русинске пословице углавном нееквивалентне, тј. изостаје еквивалентност и на плану сликовитости и на семантичком плану у поређењу са руским, односно српским пословицама.

ЗАКЉУЧАК

У центар пажње овог рада постављен је концепт *дом* у руском језику, са својим еквивалентима *хижа* у русинском језику и *кућа* у српском језику. На основу прикупљеног материјала на коме је извршено истраживање, те на основу теоријског разматрања лингвокултуролошких концепата у сва три поменута језика и структурирања концепта у сва три језика уз помоћ лексема, фразеолошких израза и пословица поменутих језика, долазимо до следећег закључка:

1. На нивоу лексема постоје појединачни случајеви с разликом у значењу, али већина лексема има потпуне еквиваленте у сва три језика, док се периферна значења разликују у русинском и руском језику, а секундарна значења су код свих лексема потпуни еквиваленти.

2. На нивоу фразеологизама у сва три језика постоје потпуни еквиваленти, док је веома мали број безеквивалентних, тј. разлике у језичким сликама света су незнатне, јер углавном преовлађују фразеологизми у сва три језика који имају потпуне еквиваленте.

3. На нивоу пословица у руском и српском језику приметни су потпуни еквиваленти, док се русински језик разликује од српског и руског језика по највећем броју безеквивалената. Овакво стање у језику је резултат одавања лексичких и семантичких структура пословица у односу на фразеолошке јединице које се налазе у њиховом саставу.

Лингвокултуролошким концептима се формира језичка слика света народа, те њихов поглед на свет који их окружује, у конкретизацији времена и простора, као и сагледавање света кроз призму основне јединице друштва представљену лексемама *дом*, *хижа* и *кућа*.

Списак литературе

1. Алексић Р. и Станић М., *Граматика српскохрватског језика*, Београд: Завод за издавање уџбеника, 1968.
2. Barić E. i dr., *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: Školska knjiga, 1979.
3. Белић, А., *Историја српскохрватског језика*, Београд: Научна књига, 1951.
4. Brabec I. i dr., *Gramatika hrvatskosrpskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga, 193.
5. Виноградов, В. В., *Об основных типах фразеологических единиц в русском языке* / В. В. Виноградов // Избранные труды: лексикология и лексикография. - М.: Прогресс, 1977, С.140-161.
6. Whorf, V. L., *Jezik, misao i stvarnost*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1960.
7. Драгићевић, Р., *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике, 2010.
8. Zyкова, I., *Konceptosfera culture i frazeologija, Teorija i metode lingvokulturološkog proučavanja*, Zagreb: Hrvatska zaklada za znanost, 2014.
9. Зиновьева, Е. И., *ЛингвокультуроLOGИЯ: От теории к практике*, Санкт-Петербург: СПбГУ; Нестор-История, 2016.
10. Костельник, Г., *Граматика бачванско-рускей бешеди*, Руски Керестур: Руске народне просвитне друштво, 1923.
11. Лихачев, Д. С., *Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология*. М.: Academia, 1997, С. 280–288.
12. Милошевић, М., *Граматика српскога језика*, приручник за познавање српског књижевног језика, Београд: Издавачка кућа Драганић, 2003.
13. Manević, T. S., *Ruska gramatika*, Beograd: Grafos, 1969.
14. Маслова, В. А., *ЛингвокультуроLOGИЯ: учеб. пособие* / В. А. Маслова. -М.: Академия, 2001.
15. Менас, А., *Hrvatska frazeologija*, Zagreb: Knjiga, 2007.
16. Падучева, Е. В., *Семантические исследования*, Москва: Языки славянской культуры, 2010.
17. Рамач, Ј., *Граматика руског језика – за I, II, III и IV класу гимназиј*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2002.
18. Стевановић, М., *Савремени српскохрватски језик: Синтакса*, Београд: Научна књига, 1974.
19. Степанов, Ј., *Словарь русской культуры*, Москва: Академический проект, 1997.
20. Телия, В. Н., *Русская фразеология (Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты)*, Москва: Школа „Языки русской культуры“, 1996.
21. Токарев, Г. В., *Концепт как объект лингвокультуроLOGИИ*, Волгоград: „Перемена“, 2003.
22. Човић, Л., *Љубишини умотвори и стилски претвори (фразеологизми, поредбене констукције и паремјски блокови у Љубишиној наративној прози)*, Нови Сад: Змај, 2004.

23. Човић, Л., *Специфичности лексичко-фразеолошке презентације концепта чојство и јунаштво у Његошевом Горском вијенцу и питања руских еквивалената, Његош у своме времену и данас 2*, 43. научни састанак слависта у Вукове дане, Београд : МСЦ, 2014, с.115–126.
24. Човић, Л., *Упоредна лингвокултурологија српског и руског језика*, Бања Лука: Паневропски универзитет „Апеирон“, 2019.
25. Шанский, Н. М., *Фразеология современного русского языка*. – М., 2012.
26. Шипка, Д., *Основи лексикологије и осталих дисциплина*, Нови Сад: Матица српска, 2006.

Anna Tikhomirova

MA, MBA, MPA, PhD candidate China University of Geosciences (Wuhan, China) <https://orcid.org/0000-0002-7563-6711>
anna_tikhomirova@live.ru

UDC 81-13

THE ANALYSIS OF THE MT ERRORS IN THE E-COMMERCE DISCOURSE AND THEIR INFLUENCE ON THE CUSTOMERS

***Abstract.** The contemporary world has gradually shifted to the online space, concentrating the attention of the researchers of different disciplines on the on-line environment. The research work aims to assess machine translation errors in the e-commerce discourse, analyzing the description of the products presented on the Russian version of Aliexpress platform. Traditional Chinese products were used for the more distinct translation errors. Within the framework of the analysis qualitative and quantitative data was gathered and further analyzed. As a result the most common translation error observed was the usage of the incorrect words which affected the comprehension of the message by the customers.*

***Key words:** machine translation, e-commerce, errors, consumer behavior*

1. Introduction

The contemporary world is characterized by accessibility and availability of all the possible goods due to globalization and great amount of e-commerce platforms operating all over the world. Now customers can easily find and obtain goods from any part of the world.

Russian e-commerce environment is rather diverse. It can be divided into three segments: Russian, english-speaking and Chinese platforms. The majority of Russian customers purchase goods on the local platforms. 23%-26% of customers make purchases on the English-speaking platforms, meanwhile the share of the Chinese platform has risen from 51% to 70% [Yandex market].

There are a lot of obstacles customers are facing while making a purchase on-line. Around 16% of Russian customers mark language barrier as a key obstacle for their purchase.

Most of the online platforms operate in their own language while Aliexpress is using machine translation trying to make their customers' experience more smooth and successful, so Russian customers enjoy can enjoy their shopping without experiencing language difficulties.

The current research work is devoted to the analysis of the machine translation used on the Aliexpress platform and its perception by the customers.

Currently, as a lot of people's activities are shifting from offline environment to the online, it is in the center of the scientific attention. The analysis of the Online discourse is mostly limited to to the political sphere. The current research work concentrates on the online discourse of e-commerce platforms, mainly Aliexpress as one of the few using machine translation, making the online environment more user-friendly. To further narrow the research topic, users comments are of particular interest in the research, making it multidisciplinary significant.

The subject of the research are the descriptions of the products on the Aliexpress platform.

The platform itself started operating in 2010 and today is represented in eight countries including Russia. [<https://press.aliexpress.ru/page9849382.html>]

Russia is a country with a very high Uncertainty Avoidance index [Hofstede,2001], which means Russian people are trying to avoid unfamiliar situations and mostly, before buying something new it is necessary for them not only to have the detailed description of the product but to see other customers' reviews as well in order to draw a bigger picture.

Research questions:

What are the most common MT errors in the e-commerce discourse?

Is there an effect of the MT error on the consumer behavior?

2. Background of the study

Machine translation

The term "machine translation" (MT) refers to computerized systems responsible for the production of translations with or without human assistance. It excludes computer-based translation tools that support translators by providing access to on-line dictionaries, remote terminology databanks, transmission and reception of texts, etc.[Concise History of the Language Sciences From the Sumerians to the Cognitivists 1995, Pages 445-451].

Based on the previous research works machine translation has a number of challenges and the translation of the text is not always accurate. The following mistakes can be pointed out: missing word, word order, incorrect words, extra words in generated sentence, style errors.(Vilar, Jia Xu, p. 697-702)

The first type of the mistake «missing word» can be of two types, namely missing a significant word where consequently the meaning of the sentence is affected, and missing insignificant word with the preserved meaning of the sentence. This category is of particular interest for the current research work as it affects the perception of the reader. The next type, word order, is connected to word or phrase based reorderings, and within each of these categories between local or long range reorderings. The third and particularly significant category, incorrect word, is connected to the inability of the system to produce the correct form of a word, although the translation of the base form was correct. Another class of errors is produced by extra words in the generated sentence. This kind of

error was introduced mainly when investigating the translation of speech input, as artifacts of spoken language may produce additional words in the generated sentence.

The last two classes are less important. The first one (“Style Errors”) concerns a bad choice of words when translating a sentence, but the meaning is preserved, although it can not be considered completely correct. The second one concerns idiomatic expressions that the system does not know and tries to translate as normal text. Normally these expressions can not be translated in this way, which causes some additional errors in the translation.

A great amount of research works were devoted to the analysis of the quality of MT, e.g. Hutchins and Somers 1992; Arnold et al 1994; White 2003; King, Popescu-Belis and Hovy 2003; Coughlin 2003; Babych and Hartley 2004. Most research on MT evaluation is concerned with evaluating raw MT output rather than post-edited text, as is the case of our study because we assess users’ comments which are not edited in principle.

E-commerce discourse

In e-commerce trust is the key element which is built by means of a number of mechanisms, where the detailed description of the product is a vital part. For many customers, particularly Russian, it’s important to know the detailed information of the product, and the way of application of the product they are about to purchase. It’s a part of reputation building mechanism in marketing terms [Delina, Vajda & Bednár, 2007]. According to the Social Shopping Study conducted by Business wire and PowerReview that nowadays customers prefer to search for the information about the product online (including reviews and comments) to talk to the shop assistant. Several reasons for that are pointed out: timesaving, more confidence and higher credibility. The main sources of information are search engines, retailer site, brand sites, Amazon platform and social media websites. [Tannen, 2019]

The description of the product is a part of online e-commerce discourse together with pictures and users’ comments. Online discourse differs greatly from the off-line one. Firstly, multiple modes of expression can be used, including emoticons, hyperlinks, images, video, moving images (gifs), graphic design, and color. It’s unstable, instant, and edited in ways unavailable to print. Online posts themselves are not the final object. The author of the post or the comment can decide to stay anonymous.

3. Methodology

The current research work adopted the MT evaluation criteria: Clarity, accuracy, style [Hutchins and Somers ,1992,p 163, Arnold, 1994, p169] . Which later on were reduced to only one criteria - clarity. The reason for this reduction was that we are assessing the translation not from the professional perspective but from the customers’ point of view.

The respondents were presented with the samples of the MTed descriptions of the Chinese products of the Health and beauty section from the e-commerce platform Aliexpress. Likert-scale type of questions were used. They were supposed to evaluate the clarity of the description on the scale from 1(not clear at all) to 5(very clear), and then to express their opinion on the effect of this description on their intention to purchase the product on the scale from 1 to 5 where 1 stand for no effect and 5 is very strong effect. The collected data was later on summarized and statistically analyzed.

The examples of the obvious translation error are as following:

1. *80шт/ 10 сумки яда скорпиона медицинский пластырь от боли патч для совместных сзади до колена ревматический артритрический бальзам облегчения боли стикеры*
2. *Zhongyuan taihe иглоукалывающая игла с трубкой все размеры иглоукалывание одноразовые стерильные красота 1 коробка массаж стерилизация иглы*
3. *36/108 шт кожу удаление бировок устройство для удаления бородавок патч для борьбы с сегментацией, лечение травяной крем экстракт стопы мозольный пластырь от угревой сыпи бородавки мазь*
4. *8 разных типов пластырь tiger balm заплата сброса боли мышц спины артрит сустава при коленном артрите тела травяной пластырь*
5. *Гинекологический пластырь для варикозного расширения вен*
6. *В китайском стиле из трав, итукатурка боли тела для облегчения при ревматизме артрита патч мышц шеи jonits обезболивающие стикеры [aliexpress.ru] (курсив мой – Т. А.)*

4. Data analysis

The analysis consisted of two parts qualitative and quantitative

Quantitative data analysis

The samples of the product descriptions with obvious mistakes were presented to the respondents.

Sample	Clarity (mean)	Effect (mean)
<i>80шт/ 10 сумки яда скорпиона медицинский пластырь от боли патч для совместных сзади до колена ревматический артритрический бальзам облегчения боли стикеры</i>	2.3	4

Sample	Clarity (mean)	Effect (mean)
<i>Zhongyan taihe иглоукалывающая игла с трубкой все размеры иглоукалывание одноразовые стерильные красота 1 коробка массаж стерилизация иглы</i>	3	3.5
<i>36/108 шт кожу удаление бородавок патч для борьбы с сегментацией, лечение травяной крем экстракт стопы мозольный пластырь от угревой сыпи бородавки мазь</i>		
<i>8 разных типов пластырь tiger balm заплата сброса боли мышц спины артрит сустава при коленном артрите тела травяной пластырь</i>	3.5	2
<i>Гинекологический пластырь для варикозного расширения вен</i>	2	4
<i>В китайском стиле из трав, штукатурка боли тела для облегчения при ревматизме артрита патч мышц шеи jonits обезболивающие стикеры</i>	2.5	3

As it can be seen from the table above the respondents marked the clarity of the description from below average to average and at the same time for five out of six samples the effect on the purchasing intention is above average.

Qualitative data analysis

Overall 50 samples of the MT translation errors in the description of the products were collected for the analysis. Each description including all its elements was used as the unit of analysis. Classification of MT errors adapted from David Vilar, Jia Xu, Luis Fernando D'Haro, Hermann Ney

Type of error	Frequency
Missing Word	10
word order	15
Incorrect Words	50

Type of error	Frequency
Style Errors	0

As it can be seen from the table above, the most common MT error observed in the samples was the usage of the «incorrect words» which obviously affects the comprehension of the information by the customers and potentially affects their future buying behavior.

5. Discussion and Conclusion

The current research paper was devoted to the analysis of the machine translation errors in the e-commerce environment. Four types of the MT error were assessed and it was found out that the most common error which was present in all the descriptions is the usage of the incorrect words. On the next stage of the analysis samples were presented to the respondents and as a result it was pointed out that clarity of the message is very low which affects the comprehension of respondents which consequently affects their buy-in intention.

To draw an overall conclusion, Aliexpress is one of the few platforms which is using machine translation to make their customers experience more smooth and comfortable. Still there is a way for improvement.

The current research work is multidisciplinary and can be further expanded and find its implication in e-commerce, marketing, as well as language-related studies.

References

1. Hofstede, G.H. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd edition. Sage Publications, Inc. 2001
2. Yandex market *ИССЛЕДОВАНИЕ АУДИТОРИИ ОНЛАЙН ПОКУПАТЕЛЕЙ В РОССИИ отчет по результатам исследования, 2018*
3. *Concise History of the Language Sciences From the Sumerians to the Cognitivists 1995, Pages 445-451*
4. David Vilar, Jia Xu, Luis Fernando D'Haro, Hermann Ney, *Error Analysis of Statistical Machine Translation Output, Lehrstuhl für Informatik VI – Computer Science Department RWTH Aachen University, Germany, 697-702*
5. Arnold, Doug et al. *Machine Translation: An Introductory Guide*. Oxford: NCC Blackwell, 1994
6. White, John "How to Evaluate Machine Translation". In Somers, H. (ed.) *Computers and Translation: A Translator's Guide*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 2003, p.211-244.
7. King, Margaret, Popescu-Belis, Andrei and Hovy, Eduard "FEMTI: Creating and Using a Framework for MT Evaluation". In *Proceedings of Machine Translation Summit IX, 23-27 September, New Orleans. 2003, 224-231*

8. Coughlin, Deborah “Correlating Automated and Human Assessments of Machine Translation Evaluation”. In *Online Proceedings of the MT Summit IX (2003)*. New Orleans.
9. Babych, Bogdan and Hartley, Anthony. “Extending the BLEU MT Evaluation Metric with Frequency Ratings”. In *Proceedings of ACL 2004 (42nd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics)*. Barcelona, Spain, 2004, 621-628
10. Delina, R., Vajda, V., & Bednár, P. (2007). Trusted operational scenarios – trust building mechanisms and strategy for electronic marketplaces. Retrieved from <http://www.seamless-eu.org/deliverables/TrustedOperationalScenarios.pdf> (accessed: 10 November, 2019).
11. Tannen, D. (2019). Discourse analysis – what speakers do in conversation. Retrieved from <https://www.linguisticsociety.org/resource/discourse-analysis-what-speakers-do-conversation> (accessed: 15 November, 2019)
12. <https://press.aliexpress.ru/page9849382.html>

Снежана Поповић

Докторант Факултета филолошких наука, Паневропски универзитет
Апеирон (Бања Лука, Република Српска)
snezana714@gmail.com

УДК 81

**КОГНИТИВНИ ПРИСТУП У ПРОУЧАВАЊУ РУСКИХ И СРПСКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЗАМА НА ПРИМЈЕРУ РУСКО-СРПСКОГ
ФРАЗЕОЛОШКОГ РЈЕЧНИКА**

***COGNITIVE APPROACH IN RESEARCHING OF RUSSIAN AND
SERBIAN IDIOMS BASED ON RUSSIAN-SERBIAN DICTIONARY
OF IDIOMS***

Апстракт. Тема нашег рада описивање когнитивног приступа у проучавању руских и српских фразеологизама на примјеру руско-српског фразеолошког рјечника. Стога је циљ рада описивање и представљање рјечничког чланка за будући руско-српски фразеолошки рјечник, тј. представљање руских фразеологизама и њихових најприближнијих функционално-смисаоних еквивалената у српском језику. Због ограниченог обима рада представимо само неколико рјечничких чланака. У рјечнику су већином представљени дјелимично еквивалентни фразеологизми, који имају исту семантику, али им је различит или лексички састав, или морфолошка структура, или унутрашња слика која је у основи фразеологизма.

У раду желимо да представимо оне особености фразеологизама које одређују њихову функционалну и прагматичну употребу у говору. Сматрамо да је у рјечничком чланку неопходно приказати нормативне структурно-семантичке, функционалне и прагматичне особености фразеологизама. У теоретском дијелу смо описали принципе састављања рјечничког чланка, а који укључују све најважније компоненте структуре фразеологизама, као што су:

- 1) фразеологизам,
- 2) граматичке карактеристике,
- 3) стилске карактеристике,
- 4) објашњење значења фразеологизма,
- 5) синонимски низ,
- 6) еквивалент на српском језику,
- 7) илустрацију примјене фразеологизма и превод еквивалентом на српском језику,
- 8) извор поријекла (уколико је познат)

Сматрамо да је за потпуно разумијевање фразеологизма, а поготово нијанси у значењу, неопходно представити примјер практичне употребе сваког фразеологизма на примјерима узетим из књижевно-умјетничких и публицистичких дјела.

Кључне ријечи: фразеологизам; преводни еквивалент; рјечнички чланак; прагматична употреба фразеологизама; стилско обиљежје

Abstract. *The subject of this work is description of a cognitive approach in researching of Russian and Serbian idioms based on Russian-Serbian dictionary of idioms. The aim of this work is, therefore, describing and presenting of a dictionary entry of the future Russian-Serbian dictionary of idioms, that is, presenting of Russian idioms and their equivalents in Serbian language. We will present only a few entries. Mostly partially equivalent idioms are presented, that is, those whose semantic is the same, but they have a different lexical composition, or morphological structure, or an internal picture which is in the basis of an idiom. In this work we would like to present such features of idioms which determine their practical usage. In our opinion, each idiom in a dictionary should contain its normative structure-semantic, functional and practical features. In the theoretical part of this work are presented principles of compiling a dictionary entry that include all of the most important components of a idiom structure, as are:*

- 1) Russian idiom,
- 2) grammatical description,
- 3) style feature,
- 4) definition,
- 5) synonyms,
- 6) equivalent in Serbian language,
- 7) example (citations from literature) and translation in Serbian language
- 8) origin of an idiom (if it is known)

In our opinion, for the complete understanding of an idiom usage, and especially of its nuance in meaning, it is necessary to show its practical usage on an example taken from literature.

Key words: *idiom; equivalent; dictionary entry; practical usage of an idiom; style feature*

Увод

Примјена детаљне анализе фразеолошких јединица доприноси стварању високо информативног фразеолошког рјечника (у нашем случају двојезичног *Руско-српског фразеолошког рјечника*). Такво сложено, вишестрано проучавање семантике фразеологизама на комуникативно-функционалној основи довело је до потребе за примјеном најразноврснијих метода проучавања семантике фразеологизама и захтијева увијек нове аспекте проучавања фразеолошких јединица: семантичко, синтаксичко, стилистичко, компаративно.

Наш избор у анализи фразеолошких јединица је функционално-параметарски одраз семантике фразеологизама. За такав избор смо се определијели из сљедећих разлога: функционално-параметарска семантичка слика (форма) фразеологизама може се сасвим добро „уткати“

у савремену парадигму когнитивних проучавања језика, који теже да у описивање језика и говора укључе активне процесе људске спознаје и да активирају оне процесе који протичу у језичкој спознаји током коришћења језичким знацима, а посебно фразеологизмима. Окретање оваквом аспекту проучавања фразеологизама је и због тога што такав приступ претпоставља описивање различитих особености фразеологизама, потребних за конструисање мишљења (фраза, текста) у којима се они употребљавају, а то као резултат пружа могућност да се сагледа значајан прагматички потенцијал фразеолошких јединица.

Циљ овог реферата

је представљање репрезентативног узорка будућег описног руско-српског фразеолошког рјечника у којем ће бити обухваћено преко 1000 руских фразеологизама са њиховим еквивалентима у српском језику. Због ограниченог обима реферата приказаћемо само један дио.

Фокус је на дјелимично еквивалентним фразеологизмима, тј. фразеологизмима који имају подударну семантику у руском и српском језику, али различиту лексичко-морфолошку структуру и унутрашњу слику која се налази у основи фразеологизма. Осим тога, важна је и макроструктура организације рјечника, разрађивање рјечничког чланка и проналажење оптималног начина рјечничке презентације фразеологизама, начина који одговара не само руском, већ и српском језику.

Објекат нашег истраживања је опис фразеологизама руског језика и проналажење адекватних српских еквивалената за наш *Руско-српски фразеолошки рјечник* (Толково-переводный русско-сербский фразеологический словарь).

Предмет разматрања је описивање одабраног узорка фразеологизама са аспекта њихове семантике и употребе, укључујући и њихова структурно-граматичка и експресивно-стилистичка својства поткријељена примјером за сваки фразеологизам. Примјери су узети из једнојезичних фразеолошких рјечника, а односе се највећим дијелом на цитате из књижевно-умјетничких и публицистичких дјела. Сматрамо да је, поред тумачења семантике, неопходно фразеологизам илустровати примјером ради потпунијег разумијевања практичне употребе фразеологизма, као и проналажења најприближнијег еквивалента у српском језику.

Практичан значај израде овакве врсте рјечника је олакшати студентима како руског језика, тако и српског језика као страног, да овладају бар основама утицаја културе на језик, који је најочигледнији на нивоу лексике и фразеологије. Објашњења фразеологизама нису увијек дефиниције у строгом смислу (поготово када се узме у обзир и многозначност неких од њих), него тумачења чија је сврха да кориснику рјечника пружи што свестранију информацију. Тумачења семантике и

одређивање најприближнијег еквивалента у српском језику смо одређивали према контексту у којем су руски фразеологизми употријебљени. Контекстуалну илустрацију употребе фразеологизма на руском језику смо превели на српски језик. Бројни комуникацијски шумови највећим дијелом настају управо због тога што странци нису у довољној мјери компетентни за разумијевање културолошког сегмента језичких јединица, те стога не могу правилно да их употребљавају.

Задаци реферата:

- 1) проучавање тенденција лексикографског описа фразеолошких јединица руског језика и начин преноса описа истих на фразеолошке јединице српског језика;
- 2) припремање материјала: из припремљеног корпуса за будући фразеолошки рјечник издвојили смо дио дјелимично еквивалентних фразеологизама;
- 3) проналажење еквивалената руских фразеологизама српским;
- 4) састављање рјечничког чланка;
- 5) описивање изабраних репрезентативних узорака руских фразеологизама са њиховим дјелимичним еквивалентима.

Материјал истраживања

Као материјал за истраживање послужили су једнојезични рјечници руског језика: *Школски фразеолошки рјечник руског језика (Учебный фразеологический словарь русского языка)* аутора А.Н.Тихонова и Н.А.Ковалева [Тихонов, Ковалева, 2014], *Фразеолошки рјечник савременог руског језика (Фразеологический словарь современного русского языка)*, аутора Ю.А. Ларионове [Ларионова, 2014] и *Руско-енглески рјечник идиома (Russian-english dictionary of idioms)*, аутора Софије Лубенски [Sophia Lubensky, 2013], ревидирано издање Yale University Press 2013, из којих су изабране дјелимично еквивалентне фразеолошке јединице, *Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika* аутора Јосипа Матешића [Matešić, 1982]. Пронађени еквиваленти су се провјеравали у фразеолошким рјечницима.

Методе истраживања

У раду су коришћене сљедеће методе:

- 1) компаративна метода;
- 2) дефинициона метода;
- 3) метода компонентне анализе;
- 4) метода лингвокултуролошке анализе;
- 5) метода дедукције и индукције, анализе и синтезе.

У раду се истражују оне особености фразеолошких јединица које одређују функционално и прагматичко функционисање фразеологизама у говору. У фразеолошком рјечнику они су потребни да би истакли не само нормативне структурно-семантичке, већ и функционалне, прагматичке функције фразеолошких рјечника.

Истраживање је посвећено фразеолошком описивању руског и српског језика за *Руско-српски фразеолошки рјечник*.

У тумачењу изабраних фразеологизама који ће ући у састав фразеолошког рјечника слиједи описивање унутрашње слике фразеологизма, која се јавља као извор семантичке мотивације, културолошке конотације, оцјене, емоционалности и стилистичке карактеристике фразеологизма.

Фразеолошки синоними показују парадигматске односе основног фразеологизма у систему језика и због тога треба да нађу своје мјесто у рјечничком чланку фразеолошког рјечника.

Фразеологизми изабрани из корпуса за Руско-српски фразеолошки рјечник, а који су предмет овог реферата, припадају широј фразеологији. Укључени су сви типови фразеологизама: идиоми (сраслице, јединства), фразеолошке синтагме, приједлошко-падежне конструкције, као и фразеолошки изрази, који према Шанском, такође спадају у фразеологизме.

У раду смо настојали обухватити стилски неутралне фразеологизме, односно оне који немају експресивни елемент, па се употребљавају у свим стиловима и стилски обојене фразеологизме који се употребљавају у одређеном језичком стилу. Неки фразеологизми дају додатно, конотативно значење о ставу говорника, као што је значење одобравања/неодобравања, хумор и сл.

Именски фразеологизми су представљени у облику номинатива, глаголски у облику инфинитива, а они који су непромјенљиви - у свом једином изворном облику.

Структура рјечничког чланка

Рјечнички чланак садржи:

- 1) фразеологизам,
- 2) граматичку карактеристику фразеологизма,
- 3) стилску карактеристику фразеологизма,
- 4) тумачење фразеологизма,
- 5) синонимски низ,
- 6) примјер (углавном на цитатима из књижевних дјела),
- 7) преводни еквивалент у српском језику и
- 8) извор поријекла (уколико је познат).

<и> ежу понятно <i>Неизм. Разг. Шутл.</i> 'о чём-либо очевидном, понятном': „Нина говорит, что не красит	<то> и ћорав види 'сасвим је очито, јасно': „Нина каже да не фарба косу, али <i>и ћорав види</i> да то није истина.“ – превод наш,
--	--

<p>волосы, но и ежу понятно, что это неправда.“</p>	<p>С.П.</p>
<p>изобрести (изобретать) велосипед <i>чаще проиш. или инф. Употр. во всех формах. Обычно сказ. Употр. при подл. со значением лица. Ирон.</i></p> <p>‘Придумать, изобрести то, что давно известно’: „Решая эти задачи, мы не стали <i>изобретать велосипед</i>, а применили реально существующую и, что немаловажно, действующую модель структурирования компании.“ («Незаметная работа незаметных людей», 15 ноября 2004 г. // «Управление персоналом» (цитата из Национального корпуса русского языка)</p> <p>Синоним: открывать (открыть) Америку (Америку)</p>	<p>измислити (измишљати) топлу воду</p> <p>‘измишљати нешто што већ одавно постоји’: „Рјешавајући ове задатке, нисмо настојали <i>измишљати топлу воду</i>, већ смо примијенили реално постојећи и, такође јако битно, дјелотворан модел структуисања компаније.“ – превод наш, С.П.</p> <p>Синоним: открити Америку; измислити [пронаћи] барут</p>
<p>кот наплакал кого, чего <i>Неизм. Обчно сказ. Разг. Шутл.</i></p> <p>‘совсем небольшое количество кого-, чего-л.’: „Настоящих критиков у нас <i>кот наплакал</i>, их только единицы.“ (Куприна-Иорданская)</p> <p>Синонимы: раз-два <да> и обчёлся кого,чего; капля в море (в 1-м значении); всего ничего кого, чего; по пальцам <можно> пересчитать кого,что; с гулькин нос кого,чего (в 2-м значении); малая толика чего</p>	<p>није (нема) ни на (за) <један> зуб</p> <p>‘незнатна, врло мала количина’: „Правих критичара код нас нема ни на зуб, то су само појединци.“ – превод наш, С.П.</p> <p>Синоними: кап у мору; на прсте руке можеш избројати; колико је црно испод нокта</p>
<p>лаптем щипать хлебать <i>Прост. Пренебр.</i></p> <p>‘о чьей-либо некультурности, необразованности, отсталости’: „Хорошего не видали, <i>лаптем щипать</i> до сих пор <i>хлебают</i>, надо хотя бы</p>	<p>да нема носу траву би пасео</p> <p>‘врло је заостао, некултуран, мало се памећу разликује од животиње’: „Лијепога нису видјели и дан-данас <i>да немају носу траву би пасли</i>,</p>

<p>правильно сморкаться их научить!“ (Валерий Попов, «Будни гарема»)</p>	<p>требало би их барем научити да се обришу како треба!“ – превод наш, С.П.</p>
<p>с горем пополам <i>Неизм. Обычно обст. Разг.</i> ‘С большим трудом, кое-как, насили’: «Ушёл муж, - и снова начались мытарства по отысканию места. Теперь только труднее было: с ребёнком Анну никто почти не хотел брать. Так <i>с горем пополам</i> протянула год.» (Григорович) Синоним: со скрипом</p>	<p>на једвите јаде ‘с тешком муком’: «Муж оде, - и поново почеше муке у тражењу мјеста. Само, сада је било теже: Ану са дјететом готово нико није желио да узме. Тако је <i>на једвите јаде</i> претурила годину.» - превод наш, С.П.</p>

Закључак

У овом раду смо кроз теоријски и истраживачки дио настојали показати оне особености фразеолошких јединица које одређују функционално и прагматично понашање фразеологизама у говору. У фразеолошком рјечнику то је неопходно да би се истакле не само нормативне структурно-семантичке, већ и функционалне, прагматичке функције фразеолошких рјечника.

Репрезентативни узорак фразеологизама узет је из корпуса за будући *Руско-српски фразеолошки рјечник* и сужен је на дјелимично еквивалентне фразеологизме и то на онај тип у којем је семантика у руском и српском језику иста или приближна, а слика која се налази у основи фразеологизма различита.

У теоријском дијелу смо детаљно приказали принципе израде фразеолошког рјечника, те указали на битност свих компоненти садржаних у структури рјечничког чланка.

Фразеологизми у ужем смислу обрађени су на начин описан у раду, док су фразеологизми у ширем смислу дати без компонената експресивности и конотативности, које за њих и нису карактеристичне.

Сматрали смо да је неопходно и корисно за разумијевање и правилну употребу, уз сваки фразеологизам навести примјер његове практичне употребе. Примјере дате на руском језику смо превели на српски језик, гдје се и практично очитује адекватност српског еквивалента.

Списак литературе

1. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка/ Ю.А. Ларионова. Москва: 2014.
2. Тихонов А.Н., Ковалева Н.А. Учебный фразеологический словарь русского языка / А.Н. Тихонов, Н.А. Ковалева. Москва: Айрис Пресс, 2014.
3. Lubensky S. Russian-english dictionary of idioms/ S.Lubensky. New Haven and London: Yale University Press revised Edition, 2013.
4. Matešić J. Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika/ J. Matešić. Zagreb: IRO Školska knjiga, 1982.

Гун Мин

*Аспирант Московского государственного университета
им. М. В. Ломоносова (Россия)
gongming1@foxmail.com*

УДК 372.881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЛЕКСИКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

FEATURES OF THE VOCABULARIES OF COMPUTER GAMES TRANSFERRED IN RUSSIAN

***Аннотация.** В статье представлены пилотные результаты исследования лингвистических особенностей передачи лексики компьютерных игр на русском языке на основе анализа переведенного текста игр и языкового поведения участников компьютерных игр. В настоящее время компьютерные игры являются самой популярной сферой развлечений среди разных возрастных групп. В этом случае лексика компьютерных игр на русском языке приобретает свои особенности. Общеизвестно, что в русской компьютерной лексике многие заимствованные слова и в том числе английские заимствования, которые занимают наибольшую долю. Вместе с этим, целью данной статьи является предварительное исследование возникновения новых слов в русской компьютерной лексике, способов их образования и влияния на русский язык. Желаем, чтобы данная статья помогла лингвистикам и переводчикам понимать русскую лексику компьютерных игр более глубоко и правильно применять его в повседневной жизни и дальнейших работах.*

***Ключевые слова:** компьютерные игры, лексика компьютерных игр, русский язык, практика перевода, заимствование.*

Введение. В настоящее время компьютерные игры являются самой популярной сферой развлечений среди разных возрастных групп. **Актуальность** выбранной темы определяется увеличивающимся интересом к переводу компьютерных игр и недостаточным изучению в лингвостилистическом и переводческом аспектах. **Материалом исследования** послужили оригинальные слова и тексты из игры. Для решения исследовательских задач были применены следующие **методы исследования:** 1) методы анализа и синтеза, с помощью которых был собран и обобщен теоретический материал по исследуемой теме, а также подведены итоги исследования; 2) метод сплошной выборки; 3) метод лингвостилистического анализа; 4) метод классификация.

С быстрым развитием в последние годы мировой науки и технологии компьютерные игры приобретают большую популярность и привлекают к

монитору компьютера пользователей любого возраста. По данным отчета 2020 г. компании Newzoo, количество игроков во всем мире продолжает расти и к 2023 году превысит три миллиарда; доходы мирового игрового рынка в 2020 году составят 159,3 миллиарда долларов, что на 9,3% больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Игры оказываются очень привлекательными для людей, позволяя им почувствовать что-то несуществующее в реальной жизни. Кроме того, некоторые игры предоставляют возможность почувствовать себя другими. Игры как предмет исследования имеют актуальное значение в современном мире.

Язык, как социальный феномен, тесно связывается с изменением и развитием общества. Социальные и культурные сдвиги и перестройки неизбежно отражаются в языке компьютера. С развитием компьютерных технологий специальный язык, новый профессиональный сленг получает быстрое развитие. Видеоигры становятся глобальным явлением, в связи с чем неизбежно возникает вопрос об обеспечении адекватной коммуникации между игроками-носителями разных языков, актуальным также становится вопрос о передаче на языке пользователей явлений и понятий, связанных с игрой. В этой связи формируется новая сфера деятельности новая тематическая группа лексики, обладающая национально-культурной спецификой. Так, необходимость перевода видеоигр в России, в отличие от многих других стран, вызвана тем фактом, что уровень владения английским языком среди россиян достаточно низкий и не позволяет полноценно воспринимать игры на языке оригинала [Александр Семенов 2018].

«Продукт переводческой деятельности создается не под влиянием личных потребностей переводчика, а в соответствии с требованиями, которые относительно однообразны, устойчивы и носят социальный характер». [Латышев 2005:5-7] По мнению Я.И. Рецкера, «перевод – это точное воспроизведение подлинника средствами другого языка с сохранением единства содержания и стиля. Этим перевод отличается от пересказа, в котором можно передавать содержание иностранного подлинника, опуская второстепенные детали и не заботясь о воспроизведении стиля. Единство содержания и стиля воссоздается в переводе на иной языковой основе и уже поэтому будет новым единством, свойственным языку перевода» [Рецкер 1981:5]. Перевод играет большую роль в процессе межъязыкового и межкультурного общения, построении деловых отношений между странами, в связи с этим проблемы перевода с английского языка на русский язык и его особенности являются весьма значительными в настоящее время.

В предлагаемой статье анализируется языковое явление, возникающее в контексте перевода видеоигр, обсуждаются происхождение, состав и риторические характеристики русского перевода. Рассмотрим

примеры перевода слов из видеоигр.

Иностранные слова, заимствованные из английского языка, вошли в русский язык и существуют вместе с их русскими синонимами. Типичный пример: *«завести второй **аккаунт** (учетную запись). Здесь важно указать реальные данные – это может пригодиться в дальнейшем, если вдруг контроль над аккаунтом будет потерян и потребуются его восстановить.»* (Александр Правиков, «WM Keeper Mini», 2009 г.// «Наука и жизнь»).

Аккаунт (от английского слова account) – учетная запись. Аккаунтом называют учетную запись – это слово широко используются в сети, чтобы не писать длинное словосочетание. Так уж заведено в игре – каждый стремится все упростить, сократить слова, придумать новые, воспользоваться термином из иностранного языка. Аккаунт – это своего рода личный кабинет на определенном веб-портале, позволяющий осуществлять ряд действий, недоступных незарегистрированным пользователям, пользоваться уникальными сервисами, а также хранить информацию в нем и скачивать файлы на свой компьютер.

На форуме «компьютерные игры» написано: *«Как сказал один мой знакомый: ! СОУРС – это один большой **баг!**» эта игра еще не готова чтоб выставляться на хорошем уровне!»* (Компьютерные игры (форум) (2005)) Слово «баг» произошло от английского слова «bug», у этого слова есть несколько значений. В программировании баг – жаргонное слово, обычно обозначающее ошибку в программе или системе, которая выдает неожиданный или неправильный результат.

Способы образования иностранных слов английского происхождения в русском языке: фонетические заимствованные слова, калька и полукалька, прямое заимствование английских слов и английских аббревиатур. Например: ПвП – от английской аббревиатуры PvP (Player versus Player) – сражения между игроками; ХП – hit points – здоровье игрока, зеленая (на стандартном интерфейсе) полоска, являющаяся головной болью хила; ХОТ аббревиатура от Heal Over Time – заклинание, восстанавливающее здоровье с течением времени; ФПС от FPS – frames per second – количество кадров в секунду и т.д.

Часть лексики компьютерных игр как русский жаргон приобретает черты полукальки. В статье «Рассуждение о русском жаргоне» китайский учёный Дин Синь разделила русский жаргон на: чистое заимствование, нечистое заимствование и перевод. Нечистое заимствование — это полукалька (заимствование основы). Полукалькой называется частичное калькирование составляющих частей слов. В эту группу входят русские слова, которые имеют заимствование основы и типичные русские морфемы, например: милишники (от английского слова melee) – бойцы ближнего боя. Милишники являются одними из наиболее уязвимых членов

рейда в сражениях с рядом боссов, так как им приходится находиться на максимально близком расстоянии от босса; Рарник от английского rare – что-то редкое и необычное, в основном имеется ввиду редко появляющийся монстр; Дейлик от английского daily quest – ежедневное задание. слова образуются с помощью суффикса -ик, который обозначает имя существительное. Инвайтить - от английского invite – приглашать. Например, приглашение присоединиться к группе, рейду, гильдии: *создал вчера нового перса и не успел получить второй левел, как мне инвайт в гильду прилетает!* Кайтить от kite (воздушные змеи, которые предназначены для буксировки человека или других средств). Слова образуются с помощью суффикса -ть, указывающего на глагол.

Таким образом, в настоящее время компьютерные технологии стремительно развиваются, и в России английский язык получает всё большую популярность. И не вызывает никаких сомнений то, что часть лексики компьютерных игр возникла из англо-американского компьютерного жаргона. Англицизмы в русском компьютерном жаргоне играют важную роль в развитии государства и индивидуума, а также и в развитии русского языка. Именно эти причины позволяют нам говорить о важности исследования англицизмов в современном русском компьютерном жаргоне в русской лингвистике.

Через словообразование при переводе игр на русском языке создают новые слова, например с помощью разговорного суффикса -к- и окончания имени существительного, образуют *«леталка»* (от глагола *летать*, это компьютерная игра, в которой изображается, имитируется полёт на воздушном или космическом корабле); *«бродилка»* (от глагола *бродить*, это жанр приключенческих компьютерных игр, герой которых перемещается по неизвестной местности для нахождения какого-либо объекта); *«стрелялка»* (от глагола *стрелять*, это жанр электронных игр, в которых требуется стрелять по движущейся мишени). Использовать эту группу слова при локализации, чтобы коротко, ясно и точно передать значение. Таким образом русские игроки понимают содержание перевода легко и четко.

В качестве примера способов перевода словообразования, можно привести другую ситуацию из игры «Wolfenstein» (название игры с немецкого языка — «Волчий камень»). В журнале «Страна игр» было написано: *«фанаты быстренько окрестили вышедшую демоверсию вольфом и с огромным удовольствием принялись спасать своего героя из фашистских застенков»*. Wolfenstein сокращается как Вольф. Еще через способ аббревиатуры из словосочетания *«стратегическая игра»* образуется слово «стратегия». Лол (lol) – от английского акронима LOL – это сокращение словосочетания laughing out loud или laugh out loud, что переводится как громко смеяться. С помощью него могут намекнуть, когда

персонаж ведет себя неправильно во время сложного боя.

В массовой многопользовательской ролевой онлайн-игре (ММРОИ) «Мире военного ремесла» (от английского языка World of Warcraft) существует большое количество локаций, чьи названия оканчиваются на –lands, например: «Plaguelands» – Чумные Земли; «Ghostlands» – Призрачные Земли; «Wetlands» – Болотина; «Outland» – Запределье [World of Warcraft: Burning Crusade] В первых двух примерах переводчик пользовался одинаковым методом, то есть переводил «-lands» как «земли» и использовал первое слово в качестве определения. Однако же, в последних двух примерах переводчик не пользовался подробным методом, дело в том, что если бы переводчик все же использовал его, то получился бы «Мокрые Земли» и «Внешние Земли», это неадекватный перевод. Болотина – это локация, которая является местом многих войн, затопленным водой. Название «Болотина» является наилучшим вариантом, так как правильно отображает внешний вид локации. Анализ рассмотренных выше примеров объясняет невозможность использования одинаковой модели при переводе локаций даже с похожей формой слова. Переводчику надо использовать следующие трансформации при переводе: модуляция, объединение, перестановка.

Рассмотренный круг языковых явления компьютерных видеоигр не является исчерпывающим. Для того, чтобы хорошо переводить содержание игры, надо освоить лингвистическое и культурное знание данного языка. Сюда можно отнести особенности переведенного текста – современность, универсальность, показательность. Такие особенности также отличают модные слова. Эти особенности тесно связаны друг с другом: именно поскольку модные слова не строго ограничена языковыми правилами и обладают высокой степенью свободы. Именно благодаря возобновляемости слов люди получают чувство удовольствия от постоянно обновляющейся формы языкового выражения. Чтобы испытать это удовольствие снова, люди будут продолжать продвигать языковые инновации. Видимо, язык создается и развивается в бесконечном стремлении людей к «новизне» и «удовольствиям», и только свобода и радость духа могут вызвать активное и новаторское мышление.

Список литературы

1. aDeSe. 2005. "Videojuegos. Resultados 2005". www.adese.es/pdf/Consumo_Videojuegos_2005.pdf
2. Bernal-Merino M. On the Translation of Video Games // The Journal of Specialized Translation. 2006. No6. P. 22—36., с. 17
3. *Dunne K.J.* Perspectives on Localization. Amsterdam; Philadelphia, 2006.
4. Александр Семенов. Локализация игры: взгляд со стороны переводчика (рус.) Дата обращения 2 июня 2018.
5. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст] / гл. ред. В.Н.

- Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
6. Вепрева И.Т. Мустайоки А. Какое оно, модное слово: к вопросу о параметрах языковой моды[J]// «Русский язык за рубежом», 2006, № 2, с 45-62
 7. Дин Синь, о русском сленге [J]. Иностранные языки, 1988 (03)
 8. Латышев Л.К., Семёнов А.Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ. перевод. фак. Высш. учеб. заведений 2-е изд., стёр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.—С.5-7
 9. Ниетина Т. Г. Стратегия [J]. М, Страна игр. 1999.7
 10. Рецкер, Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский / И.Я. Рецкер. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
 11. Остряков Л.А. Стратегия игры [J]. М, Энциклопедия компьютерных игр. 1998. 6.
 12. Сайт «Wowhead» [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wowhead.com> (дата обращения: 1.04.2017)
 13. [Электронный ресурс]: <https://ru.wiktionary.org/wiki/сленг>

Сузана Бјелошевић

Докторант Факултета филолошких наука, Паневропски универзитет АПЕИРОН
(Бања Лука, Република Српска), мастер руског језика и књижевности
suzanateodorovic93@gmail.com

УДК 372.881.161.1

**КУЛТУРОЛОШКО-КОМУНИКАТИВНИ АСПЕКТ ПРОУЧАВАЊА
ПОСЛОВИЦА О ЖЕНИ У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ
(на материјалу руског и српског рјечника пословица)**

**CULTURAL-COMMUNICATIVE ASPECT OF STUDYING PROVERBS
ABOUT WOMEN IN RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGE
(on the material from the Russian and Serbian dictionary of proverbs)**

Апстракт. У датом раду анализиране су пословице о жени у руском и српском језику са два аспекта: синтаксичког и лексичко-семантичког. Што се тиче поступака анализе, изабрана су два основна: прво се анализирају пословице у сваком од два језика понаособ (тзв. иманентни приступ), а затим се врши поређење еквивалената (тзв. компаративни приступ).

На основу скурпулозно спроведених анализа ауторка је дошла до сљедећих закључака: синтаксичка структура пословица о женама у руском и српском језику је углавном у облику зависносложене реченице, рјеђе у виду сложене реченице раставне реченице са значењем супростављања, и ријетко у облику простопроширене са поредбеном конструкцијом.

У руским пословицама жена често се назива погрдном ријечју „баба“, а у српском језику неутралном ријечју „жена (тек понекад бабетина) која некад има афирмативан а некад негативан карактер у зависности од контекста.

У руским пословицама су временске одреднице узраста жене, каквих нема у српском језику (Сорок лет бабий век). Синонимски низ пословица са ријечима „глупая, „злая, „болтливая баба“ је више присутан у руском језику него у српском.

Преко пословица види се који су принципи живота сваког појединца као и на који начин су представљени људски односи. Њима је приказана национална слика свијета, социјална и етичка психологија сваког човјека као и породичне односе сваког члана породице. Према томе, жена код Руса, али и Срба, је искључена из друштва и ограничена само у породичним односима. У оба народа пословице су подијељене по лексичким групама у којима се говори о жени као мајци, о њеној љепоти, о карактеру, о осјећајима, браку и о томе како жена има везе са нечистим силама. Постоје веома ријетки случајеви поклапања по синтаксичкој структури, морфолошкој и лексичкој карактеристике руских и српских пословица што свједочи о различитим културним моделима два језика која су анализиране у овом раду.

Кључне ријечи: пословица; паремологија; синтаксичка структура; културолошки аспект; комуникативни аспект; лексичка карактеристика.

Abstract. *In this paper, proverbs about women in Russian and Serbian are analyzed from two aspects: syntactic and lexical-semantic. Regarding the analysis procedures, two basic ones were chosen: first the proverbs in each of the two languages are analyzed separately (the so-called immanent approach), and then the equivalents (the so-called comparative approach) are compared.*

Based on meticulously conducted analyzes, the author came to the following conclusions: the syntactic structure of proverbs about women in Russian and Serbian is mostly in the form of a dependent sentence, less often in the form of a compound participle with the meaning of opposition, and rarely in the form of simply expanded with a comparative construction.

In Russian proverbs, a woman is often called a derogatory word "baba", and in Serbian a neutral word "žena" (only sometimes babetina) which sometimes has an affirmative and sometimes a negative character depending on the context.

In Russian proverbs, there are time determinants of a woman's age, which are not present in the Serbian language (Сорок лет бабји век). A synonymous series of proverbs with the words "злупая, злая, болтливая баба" is more present in the Russian language than in Serbian.

Proverbs show the principles of life of each individual as well as the way in which human relations are presented. They show the national picture of the world, the social and ethical psychology of each person, as well as the family relations of each family member. Therefore, women among Russians, but also Serbs, are excluded from society and limited only in family relations. In both nations, proverbs are divided into lexical groups that speak of a woman as a mother, of her beauty, of character, of feelings, of marriage, and of how a woman has to do with unclean forces. There are very rare cases of coincidence in syntactic structure, morphological and lexical characteristics of Russian and Serbian proverbs, which testifies to the different cultural models of the two languages that are analyzed in this paper.

Key words: *proverb; paremiology; syntactic structure; cultural aspect; communicative aspect; lexical characteristic.*

Циљ датог реферата је компаративно истраживање руско-српских пословица о женама. Материјал је есцерпиран из *Рјечника пословица руског народа* Владимира Даља [В. И. Даль, *Пословицы русского народа*, 1984] и *Српских народних пословица и изрека* Вука Стефановича Караџића Караџић, [Српске народне пословице, 1977].

Међу задацима споменутог компаративног истраживања могу се издвојити два основна, као и неколико споредних, а у функцији ова два главна: прво, биле су изабране пословице о женама из споменутих рјечника; друго, спроведена је компаративна анализа са два аспекта: синтаксичког и лексичко-семантичког.

Укупно је било анализирано 222 пословице, у руском језику - 88 пословица, у српском – 134.

Што се тиче поступака анализе, изабрана су два основна: прво се анализирају пословице у сваком од два језика понаособ (тзв. иманентни приступ), а затим се врши поређење еквивалената (тзв. компаративни приступ).

Прије него што приступимо анализи само у неколико ријечи о појмовно-терминолошком апарату.

Паремиологија (грч. *paroimia* = пословица) обухвата веома велико и широко истраживачко подручје. Осим језика, укључује и многе друге сфере као што су етнологија, културологија, историја, фолклор, психологија, социологија. Као главни предмет нашег интересовања узели смо пословице о жени, о њиховом међусобном односу и односу мушкараца према њима. Синтаксички посматрано, пословице су по структури реченице, којима одговара устаљеност форми, а те форме уобличене су као или сложене реченице, или зависно-сложене или, рјеђе, простопроширене реченице. То значи да реченична структура омогућава пословицама да у фразеолошком фонду (према широком схватању фразеологије) заузму посебно и јединствено мјесто. Саставни елементи пословица током времена не мијењају основно значење, па је та устаљеност форме битнија карактеристика пословица.

Приликом истраживања сакупили смо материјал који нам показује да су руске и српске пословице о женама подијељене по слједећим лексичким групама и представљају дјелимичне еквиваленте:

1. Пословице о мајци су углавном зависносложене реченице са везником *а* или *но* у руском језику и зависносложене реченице без везника или зависносложене реченице у српском језику:

рус.: *Мать и побьет, не пробьет, а чужая поглядит, да проглядит, Добра мать до своих детей, а Земля до всех людей, Птица радуется весне, а мать деткам, Родная мать высоко замахивается, да не больно бьет;*

срп.: *Мајка била, мајка мила, Мајка родила, мајка лијечила, Његује га као мајка јединца, Добро му је као у материну трбуху, Лати, није сватко мати, Не боли га срце за њим, јер их није једна мати родила, Није ти га мати родила;*

Најближе што човјек може имати на овом свијету јесте мајка. О њој се говори без подозрења и никада са иронијом. Мајка је окарактерисана као жена која воли, која је њежна и добра а истовремено и строга, али опет не превише.

2. Пословице о женској љепоти су у облику погодбеносложених или простих реченица у руском језику и просте реченице с поређењем или зависносложене са значењем погодбе - у српском:

рус.: *Жена красавица - безочному радость, Женщине красота – домостройство, Все красны девки золотом шьют;*

срп.: *Лијепој ђевојци срећа не мањка, Што није лијепо гледати, није лијепо ни љубити, Лијене коло воде а ружне кућу куће, Боље је мало слијена него премного лијена;*

Женска љепота се оцјењује тиме каква је жена домаћица, како она умије створити хармонију у кући. Али женска љепота је проклетство. Идеална жена би требала бити без вида и слуха. Без обзира на све мане жена чини мушкарца вриједним, а добра жена је богатство које треба чувати пред другима.

3. Пословице о жени као о чувару породице и куће су у облику погодбеносложених или простих реченица у руском језику и просте реченице с поређењем или зависносложене са значењем погодбе - у српском:

рус.: *Добрую жену взять - ни скуки, ни горя не знать; С доброй женой горе - полгоря, а радость вдвойне; Хорошая жена- юрт;*

срп.: *Не стоји кућа на земљи него на жени, Без жена, свијет је сив и блијед;*

О жени се, када је ријеч о улози домаћице, и у руским, и у српским пословицама говори без предрасуда.

4. О женском карактеру пословице углавном су просто проширени како у српском, тако и у руском језику:

а) жена је лукава:

рус.: *Лукавой бабы и в ступе не истолчишь, Женщина хитрее черта, Золовки хитры на уловки, Нет в лесу столько поверток, сколько у бабы уверток;*

срп.: *Не каже баба како је сан снила, већ како је по њу боље, Не казује баба шта јој се снило, него како јој је мило;*

б) жена је зла:

рус.: *Злая жена засада спасению, Злая жена, мирской мятеж, Лучшее хлеб есть с водою, чем жить со злою женою, Девушки хороши, красны, пригожи, да отколь же злые жены берутся;*

срп.: *Не причај као зла жена, Зла као аспида. (реку злој жени). Зла као куја. Каже се злој жени;*

Најнеприкладнији стереотип у пословицама руског и српског народа је тај да је жена зла.

в) жена је брбљива:

рус.: *Бабу не переговоришь, Приехала баба из города, привела вестей три короба, Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей, Волос длинный, а язык еще длинней, Муж комельком, жена язычком, Зерна мели, а много не ври! Пропало бабье трепало, Жена говорлива мужу не мила,*

Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей, Бабья вранья и на свинье не объедешь;

срп.: *Бунца као баба у болести;*

Брбљивост код жена се провлачи кроз пословице као карактерна црта жена која постаје већ досадна што се и види из посљедње пословице.

г) жене има тежак карактер:

рус.: *Еще тот и не родился, кто бабий норов узнал, На женский нрав не угодишь, Молода жена годами, старая норовом, Пусти Бог бабу в рай, а она и корову с собой возьмет;*

срп.: *Не вјеруј љетини док је не метнеш у амбар, ни жени док је не метнеш у гроб;*

д) жена је колебљива, недосљедна (превртљивица):

рус.: *Женские думы переменчивы, Пока баба с печи летит, 77 дум передумает, Девичьи думы изменчивы, У бабы семь пятниц на неделе, Перекати-поле - бабий ум;*

срп.: *Инат баби душу губи, Која се често огледа, слабо кућу надгледа, Не казује баба што јој се снило, него како јој је мило;*

ж) жена је глупа и твдоглава:

рус.: *У бабы волос долог, а ум короткий, Бабе хоть кол на голове теши, Женский ум короче лягушиного хвоста, У женицин ум в пятках;*

срп.: *У жене је дуга коса, а кратка памет, Деспет баби душу губи, Инат баби душу губи, Ко о чему, баба о уштипцима, Не каже баба како је сан снила, већ како је по њу боље, Не казује баба што јој се снило, него како јој је мило;*

з) жена је лицемјерна, често цмиздри:

рус.: *У баб да у пьяных слезы дешевле, Женский обычай - слезами беде помогать;*

срп.: *Жена се узда у плач а лупеж у лаж, На путу ружица, а код куће тужица, Женски плач је мачији кашаљ;*

У овим пословицама негативно се описује емоционално стање жене које се види у сузама.

е) жена је паметна:

рус.: *Женский ум лучше всяких дум, Умная жена, нищему сума Хвалят на девке шелк, коли в девке толк*

срп.: у српском језику нисмо пронашли такве пословице

4. Пословице о браку углавном зависно сложене реченице како у руском тако и у српском језику:

рус.: *Старик старухе ноги ломит, а она за него Бога молит, Не надобен клад, коли у мужа с женой лад, Красна пава перьем, а жена мужем, Жена мужем красна, Без мужа жена всегда сирота, Жена мужа не бьет, а под свой нрав ведет, Муж да жена - одна сатана.*

срп.: *Нема женства без чоества, Тешко жени без чоєка;*

Као што се види из ових примјера жена изгледа борбено, она може и ударити. Ипак, у исто вријеме се говори и о јединству мужа и жене.

5. Жена није човјек:

рус.: *Курица не птица, женицина не человек, На бабу да на скотину суда нет, Кобыла не лошадь, баба не человек.*

срп.: *Жена није човек, Ватру, воду и жену не може човјек надвладати;*

У овој категорији умањују се женска права. Можемо доћи до закључка да је жени било забрањено право гласа у друштву.

6. Жена је лења

рус.: *Ленивая женицина всегда занята;*

срп.: *Град се плијени, а баба се чешља, Трла баба лан, да је прође дан;*

7. Веза са нечистим силама:

рус.: *Куда черт не успеет, туда бабу отправит, Где баба, там не надобен черт;*

срп.: *Бе ђаво не може што свршити онђе бабу пошаље, На једну страну ђаво, а на другу баба, па ко натегне;*

Из овог произилази да је жена, по мишљењу мушкарца, способна да све поквари гдје год да се појави.

Истина је да су одвајкада жене код Руса и Срба сматране злим, глупим и џангризавим. Анализом свих пословица дошли смо до закључка да је већина пословица о жени како у руском тако и у српском језику веома неповољна по жене. То се најбоље види и у пословицама: *Срећноме жене умиру, а несрећноме кобиле цркавају* или *Два пута је чоєк у своме вијеку весео: прво кад се жени, а друго кад жену укопа*. Према томе, већина пословица у руском и српском језику са негативном карактеристиком жене. Жена је глупа и тврдоглава; непромишљена, свадљива; не зарађује; лијена; може проузроковати духовну невољу и донијети кућне проблеме и материјалне губитке; дјевојка може учинити мужа срећним, али у исто вријеме напушта родитељску породицу, тако да ће за властиту породицу бити бескорисна са становишта посла и домаћинства.

Има и позитивних карактеристика, али мање: чувар породице и куће, без жене породична срећа је немогућа, жене позитивно утичу на став мужа и атмосферу у породици.

Упоређујући лексичко-семантичку карактеристику пословица о жени у руском и српском језику треба нагласити:

- број пословица са позитивним карактеристикама је већи у руском језику него у српском;

- има пословица у руском с позитивном конотацијом којих нема у српском језику, и то:
 - пословице којима се истиче снага женског карактера: *Утро вечера мудренее, жена мужа удалее;*
 - пословице којима се истиче женска памет: *Женский ум лучше всяких дум, Умная жена, нищему сума;*
 - пословице - о женској доброты: *добрая жена веселье, а злая жена – зелье;*
 - пословице у којима се испољава поштовање према женама: *Баба не квашня встала и пошла.*

Према томе, код Руса је већи број пословица у којима се истичу женске врлине: *доброта жене, љепота жене, њена добронамјерност, као и њена сналажљивост, физичка снага, способност којом се уноси мир, богатство и добробит у породици.*

Осим негативних заједничких карактеристика жена у пословицама у два анализирана језика има значења којима се одликују само руске пословице, као што су:

пословице о женској шкртости: *Деньги да живот, так и баба живет.*

- пословице које говоре о погубној зависности жена од алкохола: *По боярыне и говядина, по бабе и брага, В лесу птицы, в тереме девицы, а у бражки старые бабы, Баба пьяна - вся чужа, Баба пьяна, а суд свой помнит.*

Резултати овог истраживања дозвољавају нам изнијети сљедеће закључке:

1. Синтаксичка структура пословица о женама у руском и српском језику је углавном заступљена зависносложеним реченицама, рјеђе сложеним реченицама са значењем супротности, и јединични случајеви су просте реченице.
2. У руским пословицама жена се често назива погрдном ријечју „баба, а у српском језику неутралном ријечју „жена“ која некад има позитиван а некад негативан карактер у зависности од контекста.
3. У руским пословицама су временске одреднице узраста жене, каквих нема у српском језику: *Сорок лет бабий век.*
4. У српским пословицама жена не заузима најважније мјесто у животу мужа док у руском језику имамо такве пословице: *Родители берегут дочь до венца, а муж- до конца, Жена не сапог, с ноги не скинешь.*
5. Синонимски низ пословица са ријечима „глупая, „злая, „болтливая баба“ је више присутан у руском језику него у српском.
6. Према национално-културним особинама ако погледамо говор Руса и Срба примјетићемо да Руси ипак више употребљавају пословице у

свакодневном говору него ми. Употреба пуно зависи и од узраста говорника и од мјеста у којем живе.

7. Постоје веома ријетки случајеви пуних еквивалената руских и српских пословица (у нашим примјерима само једна: рус. *У бабы волос долог, а ум короток* - срп. *У жене је дуга коса, а кратка памет*) што свједочи о различитим културним моделима два језика која смо анализирали у овом раду.¹

Преко пословица можемо да видимо који су принципи живота сваког појединца као и да видимо на који начин су представљени људски односи. Њима је приказана национална слика свијета из које можемо да видимо социјалну и етичку психологију сваког човјека као и породичне односе сваког члана породице. Закључили смо да је жена код Руса, али и Срба, искључена из друштва и ограничена само у породичним односима. Видимо да су у оба народа пословице подијељене по лексичким групама у којима се говори о жени као мајци, о њеној љепоти, о карактеру, о осјећајима, браку и о томе како жена има везе са нечистим силама.²

Списак литературе:

1. Руско- српска компаративна истраживања / Л. И. Раздобудко-Човић. Београд: Вездес, 2001.
2. Дипломски рад: Културолошки-комуникативни аспект проучавања пословица о жени у руском и српском језику/ Теодоровић С. Бања Лука 2017 г.
3. Пословицы русского народа/ Сборник В. Даля в двух томах. М.:Художественная литература, 1984, т.1, 2.
4. Српске народне пословице/ Караџић В. С. Београд, Нолит, 1977.

¹Раздобудко-ЧовићЛ. И. Руско-српска компаративна истраживања. Београд: Вездес, 2001.

²Теодоровић С. Дипломски рад: Културолошки-комуникативни аспект проучавања пословица о жени у руском и српском језику. Бања Лука 2017 г. – с. 42.

Дмитрий Данилович Курушин

Студент II курса магистратуры факультета современных иностранных языков и литературу, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия), dmitry.kurushin@gmail.com

УДК 811

ВОЛОНТЕРСКИЙ СЛОВАРЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНУТРИЯЗЫКОВОГО ПЕРЕВОДА

VOLUNTEER DICTIONARY AS A TOOL FOR INTRA-LINGUAL TRANSLATION

*«Никто не понимает слово в точности так, как другой, и это различие, пускай самое малое, пробегает, как круг по воде, через всю толщу языка. Всякое понимание поэтому, всегда есть непонимание»
(В. Гумбольдт)*

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования волонтерского словаря как инструмента внутриязыкового перевода. Внутриязыковой перевод, наряду с межъязыковым переводом и межсемiotическим переводом, является одним из видов интерпретаций языкового знака. Суть внутриязыкового перевода, как известно, заключается в том, что слово того или иного языка заменяется словами этого же языка, но наиболее употребительными в той или иной социальной общности или группе. Волонтерским называется словарь, созданный на основе толкований, полученных в ходе опросов среди носителей языка, не являющихся лингвистами-профессионалами. Такие определения можно считать «наивными», поскольку они отражают не научное толкование, а «бытовое», имеющееся в языковом сознании того или иного носителя языка. В этом заключается основное отличие волонтерского словаря от академических толковых словарей. Среди таких волонтерских словарей особый интерес представляют терминологические словари, включающие термины определенной предметной области. В данном исследовании такой предметной областью является миграционное право, что продиктовано все возрастающим количеством иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Разрабатываемый словарь, кроме наивных толкований, также содержит толкования, взятые из отраслевых словарей и официальных глоссариев по миграциологии, что дает возможность сопоставить толкования терминов в официальных словарях с теми, которые бытуют в сознании наивных носителей языка.

Предполагается, что словарь будет размещен в открытом доступе в интернете, и его основные пользователи будут одновременно его создателями и модераторами.

Ключевые слова: внутриязыковой перевод, волонтерский словарь, терминологический словарь, миграциология, анкетирование, опрос.

Abstract. *The article examines the potential of the volunteer dictionary as a tool for intra-lingual translation. Intralingual translation, along with interlanguage translation and intersemiotic translation, is one of the types of interpretations of a linguistic sign. The essence of intra-lingual translation, as it is known, lies in the fact that the word of one or another language will be replaced by words of the same language, but the most commonly used in a particular social community or group. A volunteer vocabulary is a vocabulary created on the base of interpretations obtained through surveys of native speakers who are not professional linguists. Such definitions can be considered “naive”, since they reflect not a scientific knowledge, but the “everyday” one existing in the language consciousness of a particular native speaker. This is the main difference between a volunteer dictionary and academic explanatory dictionaries. Among such volunteer dictionaries, terminological dictionaries that include a specific subject area are of particular interest. In this study, such a subject area is the migration law as the number of foreign exchange student in Russian universities is ever increasing. The dictionary being worked out, in addition to naive interpretations, also contains interpretations taken from special dictionaries and official glossaries on migrationology, that makes it possible to compare the interpretations of terms in official dictionaries with those that exist in the minds of naive native speakers.*

It is assumed that the dictionary will be placed in the public domain on the Internet, and its main users will be both its creators and moderators.

Key words: *intralingual translation, volunteer dictionary, terminological dictionary, migrationology, questionnaire survey, survey.*

I

В последнее время, кроме традиционных лексикографических изданий, появился новый тип словаря – волонтерский, являющийся инструментом внутриязыкового перевода. Связано это с процессами глобализации и новыми тенденциями в современном мире. Проблема изменения языка с приходом нового поколения и разрыв со старым существовали всегда, но благодаря развитию интернета эти изменения происходят значительно быстрее [Березовская 2014]. Также растет процент мигрантов в разных слоях общества, а вместе с тем и количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Проблема межкультурного общения между русскими преподавателями и иностранными студентами дополняется проблемой непонимания, возникающего между представителями разных поколений. Для решения этих проблем требуются новые средства, которые могли бы обеспечить более эффективное межкультурное и межвозрастное общение. Одним из таких средств, на наш взгляд, является волонтерский словарь, который

можно считать инструментом для так называемого внутриязыкового перевода.

В настоящее время всем хорошо известны три вида перевода, выделенные Романом Якобсоном в его работе «О лингвистических аспектах перевода», написанной в 1959 году. Это внутриязыковой перевод, межъязыковой перевод, или собственно перевод, и межсемиотический перевод, или трансмутация. Внутриязыковой перевод определяется Якобсоном как «интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка» [Якобсон 1978, с. 17].

Сразу же хотим отметить, что впервые о внутриязыковом переводе как особом виде перевода писал еще Фридрих Шлейермахер. Так, в своей лекции «О разных методах перевода» (1813 г.) немецкий ученый подчеркивал необходимость перевода в разных ситуациях, когда язык общения один. Он писал: «... в посредничестве переводчика нуждаются не только разные племена одного народа, использующие разные изводы одного языка или наречия, <...> но даже и современники, не разделенные диалектами, а лишь происходящие из разных классов, получившие разное образование и не связанные постоянным общением» [Шлейермахер 2013]. Как мы видим, Шлейермахер назвал те ситуации, когда необходим именно внутриязыковой перевод. Сегодня такие ситуации достаточно частое явление, и поэтому внутриязыковой перевод можно считать востребованным. Суть же внутриязыкового перевода, по определению Якобсона и Шлейермахера, заключается в том, что при таком переводе в качестве «межъязыковых соответствий» используются синонимические средства одного и того же языка, которыми пользуются представители разных поколений, различных социальных и региональных групп.

Как известно, словарь является основным переводческим инструментом. Когда мы говорим о переводе, мы прежде всего имеем в виду двуязычные словари, о ценности которых писал и Роман Якобсон: «Трудно переоценить, насколько велика насущная необходимость, а также какова теоретическая и практическая ценность двуязычных словарей, которые давали бы тщательно выполненные сравнительные дефиниции всех соответствующих единиц в отношении их значения и сферы употребления» [Якобсон 1978, с. 16-24]. Можно утверждать, что одноязычные волонтерские словари также представляют большую ценность, поскольку в них содержатся сравнительные дефиниции, которые отражают наивное (не научное) представление об определяемом понятии, а также синонимы, имеющие аналогичные значения, но не являющиеся полными эквивалентами. Наличие словаря с подобными одноязычными синонимами мы и рассматриваем как инструмент внутриязыкового общения: допустим, если преподаватель на занятии по миграциологии даст

задание, связанное с термином «апатрид», то его будет легче выполнить, если и преподаватель, и студенты будут знать его верное значение.

Очевидно, что синонимы, как правило, не являются полными эквивалентами. Именно это и подчеркивал Роман Якобсон, говоря о внутриязыковом переводе. Хорошо известен его пример, который он приводит в качестве аргумента: «Every celibate is a bachelor, but not every bachelor is a celibate (Каждый давший обет безбрачия – холостяк, но не каждый холостяк – это человек, давший обет безбрачия)» [Якобсон 1978, с. 16-24].

II

Различного рода одноязычные словари всегда занимали видное место среди лексикографических источников («Словарь русского языка» С. И. Ожегова, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова). Но в XX столетии начали появляться и новые толковые словари, где в качестве словарных статей представлены ассоциации, полученные в ходе опросов, это так называемые ассоциативные словари. Примером такого словаря является «Русский ассоциативный словарь» Ю. Н. Караулова. В настоящее время в связи с развитием интернета к официальным словарям стали добавляться **коллективные, волонтерские** словари, что, на наш взгляд, представляется вполне закономерным, поскольку они дают не только энциклопедическое значение слова, но и его «полевую концепцию» [Стернин 2019].

В настоящее время наиболее известные англоязычные волонтерские словари – это *Unwords Dictionary*, *Urban Dictionary*, *Wiktionary* и *Word Spy* [Избицкая 2015; Маник 2019; Меркулова 2019]. Данные словари постоянно пополняются, вбирая в себя появляющиеся и исчезающие словообразования, они являются актуальными для определенной категории носителей языка, как правило, разделенных по возрасту и по социальному статусу.

Основное отличие волонтерского словаря от академических толковых словарей заключается в том, что его составителями являются не профессионалы-лексикографы, а обычные носители языка, обладатели «наивного» представления о значении того или иного слова [Таганова 2013; Уткина 2012]. В этом отношении особенно важными, на наш взгляд, являются волонтерские словари, ориентированные на ту или иную предметную область и отражающие «бытовое» значение соответствующих терминологических единиц. Такими терминами являются те, которые вышли из сферы узкого профессионального употребления. Нами было начато составление такого словаря, посвященного терминам миграционного права. Выбор именно этой предметной области (тематики) был продиктован все возрастающим количеством иностранных студентов, обучающихся в вузах Перми. Обучение ведется на русском языке, поэтому

предполагается, что все студенты владеют в той или иной степени русским языком и, будучи иностранцами, постоянно сталкиваются с проблемой непонимания, в том числе и в области употребления миграционных терминов [Бисерова 2018].

III

Как известно, в основе создания подобного словаря – опрос респондентов и анализ полученных ассоциативных дефиниций. Нами был проведен три серии подобных опросов. Итоги первой серии опросов уже обсуждались в рамках конференции «Язык. Культура. Перевод» в Одинцовском филиале МГИМО МВД России в 2020 году. Эта статья развивает положения, затронутые в докладе, и рассказывает о продолжении нашего исследования. На сегодняшний день опрошено около 70 человек (российские студенты, студенты из Индии и Туркменистана). Им было дано 10 терминов, к каждому из которых они должны были дать своё толкование. Полученные ответы студентов свидетельствуют о том, что не все предъявленные слова в равной степени знакомы респондентам, соответственно и развернутость дефиниций является разной. Например, если сравнить слова «иностранец» и «апатрид», становится видно, что второе практически не знакомо участникам в силу того, что оно не является широко используемым, в то время как «иностранец» знакомо всем, но вызывает разные реакции, от нейтральной до негативной.

Таблица 1.

№/пол/возраст/с пециальность	Иностранец	Апатрид	Трудящийся мигрант	Беженец	Нелегальный мигрант
1. Женский, магистр, 1 курс, группа ПЕД 1- 19, 48 лет	Резидент другой страны, вероятно противник	Лицо, не получившее гражданство в стране проживания, кандидат для депортации	Иностранец, занимающий рабочее место гражданина государства	Человек, вынужденный покинуть свое государство, оставивший постоянное место жительство не по собственной воле	Иностранец, незаконно прошедший на территорию чужого государства, как правило с целью наживы либо получения нелегального рабочего места
2. Женский, магистр, 1 курс, группа ПЕД 1- 19, 50 лет	Человек из другой страны	Не известно	Житель другой страны, работающий в России	Житель одной из стран, покинувший родину из-за невозможности жить в ней	Житель/гражд анин одной страны, работающий в другой стране без разрешения
3. Женский, магистр, 1 курс,	Человек, не проживающи	Не известно	Гастарбайтер, который	Человек, прибывший в	Человек, прибывший в

группа ПЕД 1-19, 44 года	й постоянно на определеной территории		приехал из другой страны с целью найти работу	страну с целью сменить место жительства, уехав из страны с неблагоприятной, опасной обстановкой	страну нелегально – без оформления надлежащего разрешения от иммиграционной службы страны
4. Женский, магистр, 1 курс, группа ПЕД 1-19, 22 года	Человек, являющийся гражданином другой страны, относительно человека, который проживает на территории своей страны	Человек без гражданства	Работающий человек, переходящий из своей страны в другую	Человек, нелегально (незаконно) покинувший свою родную страну	Человек, незаконно переехавший в другую страну
5. Женский, магистр, 1 курс, группа ПЕД 1-19, 24 года	Индивид, говорящий на иностранном для нас языке со своим менталитетом и культурой, отличной от нашей	Не известно	Индивид, зарабатывающий на жизнь в другой стране	Индивид, поддавшийся репрессиям и ищущий укрытия в другой стране	Человек, находящийся не в своей стране нелегально
Большой толковый словарь	Гражданин, подданный другой страны, иного государства	Лицо, не имеющее гражданства, подданства	Лицо, которое будет заниматься, занимается или занималось оплачиваемой деятельностью в государстве, гражданином которого он или она не является...	Человек, покинувший место своего жительства, спасаясь от бедствия (землетрясения, войны, голода и т.п.)	Лицо, которое вследствие незаконного въезда или истечения срока действия его/ее визы не имеет законного статуса в транзитной или принимающей стране

Как уже отмечалось выше, особенностью волонтерских словарей является отражение наивных толкований, которые в том числе содержат в себе и эмотивное значение, что и демонстрируют полученные нами ответы. Так, если сравнить слова «беженец» и «нелегальный мигрант», то первое

чаще вызывает положительные или нейтральные оценки, в то время как во втором преобладает негативная коннотация.

Важно понимать, какие коннотации стоит включать в словарь, а какие исключать. Так как словарь волонтерский, сами пользователи добавляют в него значения и, естественно, может возникнуть ситуация, когда одно значение радикально отличается от другого. Например, время опроса один из опрашиваемых дал слову «asylum» определение: «место, где живет Джокер», хотя речь шла о «политическом убежище».

IV

Нами была проведена статистическая обработка полученных данных, позволившая включить в словарь наиболее частотные дефиниции в качестве словарной статьи.

Также во время составления словаря будет проведен компонентный анализ полученных дефиниций, что позволит определить доминирующие семы в значении определяемого слова. В целом, на сегодняшний день имеется 700 словарных статей, количество которых будет увеличиваться, поскольку, как уже было отмечено, этот словарь является открытым и его можно постоянно дополнять.

Проведенный опрос и опыт составления волонтерского словаря позволяет считать, что его можно рассматривать как инструмент для внутриязыкового перевода. Несомненным нам представляется и актуальность этого инструмента, потому что количество иностранных студентов в будущем будет только возрастать, а разница в возрасте между преподавателями и первокурсниками – увеличиваться. И пока понимание преподавателей и представителей старшего поколения останется тем же, новое поколение будет эти же самые слова воспринимать по-своему, привнося новые оттенки значения в них.

Недопонимание в межкультурной коммуникации в какой-то степени неизбежно. Но при правильном использовании необходимых инструментов для внутриязыкового общения его можно сократить, как минимум на профессиональном уровне. Волонтерский словарь может быть тем посредником между представителями разных социальных возрастных и культурных групп, которым необходимо работать друг с другом. И когда новый первокурсник из Казахстана или Индии услышит от своего научного руководителя «встань на учет в ЕТИС», волонтерский словарь избавит их от долгих обсуждений и уточнений.

Список литературы:

1. Березовская Е. А. Современная лексикография: возможности электронных словарей / Е. А. Березовская, Е. В. Сухова // Русский язык: человек, культура, коммуникация – IV : сборник материалов Международной научной конференции, 15 апреля – 15 мая 2014 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – С. 179-183.

2. Бисерова Н. В. Варьирование терминологии миграционного права в медийном дискурсе : автореф. дис...канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. В. Бисерова [Место защиты: Перм. гос. нац. исслед. ун-т]. – Пермь, 2018. – 23 с.

3. Избицкая М.В. Глуттонии-неологизмы как важные компоненты культуры повседневности (на материале электронного словаря новых слов Word Spy) / М. В. Избицкая // Вестник Костромского государственного университета им.Н.А.Некрасова. – 2015. – Т. 21. – Вып. 2. – С. 141-144.

4. Маник С.А. Мечты лексикографа в эпоху информационных технологий / С. А. Маник // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2019. Вып. 15. С. 80-88.

5. Меркулова Н. Е. Новая лексика для номинации английского языка как международного (на материале одноязычных электронных словарей) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 / Меркулова Надежда Евгеньевна. – Иваново, 2019. – 23, [1] с.

6. Стернин И.А. Значение как феномен языкового сознания (психолингвистическое значение слова) [Электронный ресурс] / И.А. Стернин, А.В. Рудакова, О.Е. Виноградова. – Режим доступа: <http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/325-sternin-i-a-rudakova-a-v-vinogradova-o-e-znachenie-kak-fenomen-yazykovogo-soznaniya-psikholingvisticheskoe-znachenie-slova> (дата обращения: 10. 12. 2019)

7. Таганова Т.А. Интернет и словарь: новая роль нового пользователя? / Т. А. Таганова // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. Т.4. – № 1. – С. 50-53.

8. Уткина Н.С. Волонтерские программы по составлению словарей: новые возможности и перспективы / Н. С. Уткина // Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2012. – Т. XIV. – Вып. 1. – N 69-70. – С. 287-291.

9. Шлейермахер Ф. О разных методах перевода. Лекция, прочитанная 24 июня 1813 года. М., 2013.– Режим доступа: <https://zadocs.ru/filosofiya/10538/index.html>.

10. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. - М., 1978. - С. 16-24.

Ђокић Емилија

*студенткиња мастер студија, Факултет филолошких наука,
Паневропски универзитет АПЕИРОН (Бања Лука, БиХ)*

Dzjokich Emilia

*master's student, Faculty of Philological Sciences, Pan-European University APEIRON
(Banja Luka, BiH)*

УДК 81-13

**АНАЛИЗА НЕКОЛИКИХ ПРЕВОДА ПЕСМЕ «ВЫТКАЛСЯ НА
ОЗЕРЕ АЛЫЙ СВЕТ ЗАРИ» СЕРГЕЈА ЈЕСЕЊИНА НА
СРПСКОХРВАТСКИ ЈЕЗИК
ANALYSIS OF SEVERAL TRANSLATIONS OF SERGEJ JESENJIN'S
SONG "WEAVED ON THE LAKES ALY SVET ZARI" INTO SERBO-
CROATIAN**

Анстракт. У раду је дата анализа једне песме из раног стваралаштва Сергеја Јесенина «Выткался на озере алый свет зори» у три превода реализованих током шездесетих година прошлог века као и превод професора Бранимира Човића из 1995. Године. Применивши у анализи споменутих превода комбинацију иманентне и компаративне методе, ауторка је дошла до закључка да су сва три превода из 60-година углавном пренели и фактуалну, и концептуално-естетску информацију оригинала ове песме. Међутим, ауторка истиче да је превод професора Човића из 1995. године досад најбољи превод.

Кључне речи: превод поезије, еквивалент, фактуална, концептуално-естетска информација, иманентна, компаративна-естетска анализа.

Abstract. The paper presents an analysis of a poem from the early work of Sergei Yesenin "Weaved on the lake scarlet world of dawn" in three translations realized during the sixties of the last century, as well as a translation by Professor Branimir Covic from 1995. Applying a combination of immanent and comparative methods in the analysis of the mentioned translations, the author came to the conclusion that all three translations from the 60's mostly conveyed both the factual and the conceptual-aesthetic information of the original of this poem. However, the author points out that Professor Covic's translation from 1995 is the best translation.

Keywords: translation of poetry, equivalent, factual, conceptual-aesthetic information, immanent, comparative-aesthetic analysis.

Увод

Циљ овог рада је анализа једне песме из раног стваралаштва Сергеја Јесенина «Выткался на озере алый свет зари» у три превода реализованих током шездесетих година прошлог века као и превод професора Бранимира Човића из 1995. године

Сергеј Јесењин улази у круг најпопуларнијих и најпревођенијих песника у Србији. Његов живот и дело су честа тема књижевних страница

часописа током последњих сто година. Први контакт српских читалаца са стваралаштвом Јесењиновим био је 1922.године када је Љубомир Мицић објавио у свом часопису „Зенит“ његове две преведене песме, прву „Преображение“ и другу, мало касније „Волчја гибел“.

Евгеније Ањечков, професор компаратистике Београдског универзитета објавио је три чланка под општим називом „Новейшие явления в русской поэзии“ и по први пут је упознао српске читаоце са поезијом Сергеја Јесењина, о утицају поезије Сергеја Јесењина и српских писаца који се не прекида у наредних сто година, наглашавајући знатан раст интересовања за Јесењинову поезију, о чему сведочи чињеница да се 1966.године. први пут ван граница Русије појављује у Југославији превод на српскохрватски језик Сабраних дела, а већ 1970.године и Целокупна дела у 5 томова, захваљујући тројници зналаца Јесењинове поезије, који својим преводима и критикама из књижевних часописа о Јесењину доносе велики допринос популаризацији његове поезије у Југославији: Миодраг Сибиновић, Милорад Живанчевић и Никола Бертолино. Многи преводиоци су се окушали у преводилачким вештинама и оставили су дубок и трајан траг у историји преводне књижевности, попут Љубише Мићића, Густава Крклеца, Милорада М. Пешића, Кирила Тарановског који је први направио избор песама у свом преводу.

Песма „Выткался на озере алы́й свет зари...“ је пример ране лирике Сергеја Александровича Јесењина. Ова песма је написана 1910.године. Истраживачи верују да је настанак ове песме подстакнут светлим осећањима према Ани Алексејевној Сердановској, рођака сеоског свештеника, која је долазила лети у село Константиново. Претпоставља се да је до сусрета младих људи дошло или 1907. или 1908.године. Песниково стваралаштво је разнолико по расположењу: постоје песимистичне песме и оне које су пуне оптимизма, пуне животне енергије. Анализирано дело припада другој групи.Тема песме је радост љубави која преплављује срце песника, сусрет заљубљених у смирај дана и проводе ноћ «под суседним стогом».

Анализа превода песме уз помоћ комбинације иманентне и компаративне методе

Песма се састоји из два дела – уводног и завршног пејзажа, с једне стране, и сторија о сусрету младих. Оба дела обједињује лирски јунак. Овај прво посматра како се вече спушта на земљу и плете „на озере алы́й свет зари“(плете „на води румен одсјај зоре“). Младић примећује плач птица, али он не може да га разжалости. У описима природе забележене су традиционалне слике руских пејзажа: борова шума, снопљеи стогови сена, језеро. У следећим стиховима лирски јунак открива тајну свог расположења: радује се сусрету са вољеном. У стиховима се не даје

портрет девојке, сем једног јединог детаља њене одеће— «свилени вео». („Ты сама под ласкама сбросишь шелк фаты, Сама ћеш од миља збацит вео доле“). Сва његова пажња је усредсређена на сусрет и љубавни занос који траје до раног јутра. У последњем стиху песник се враћа опису природе, говорећи о плачу тетребова, описујући веселу меланхолију, под којом подразумева осећања која обузимају љубавнике чак и у кратком растанку.

Песма Сергеја Александровича Јесењина «Выткался на озере алы́й цвет зари», заслепљује читаоца уметничким средствима која служе за преношење и описивање унутрашњег стања нашег јунака и преношења идеје. У стиху су коришћене метафоре: «Выткался на озере алы́й свет зари» «Саткала на води румен одсјај зора»; «плачут глухари» «плаче тетреб»; «на душе светло» («у души ми светло сја»); «кольцо дорог» «ван села и пута»; «хмельной от радости», «пијаним од усхита»; затим имамо и епитете «копны свежие», «алая заря» («румен зоре»); поређење «изомну, как цвет» «стискати ко цвет». У последњем стиху је наглашен оксиморон «тоска веселая» «сета весела». Важну улогу такође игра и контраст: опис уплакване природе и радости лирског јунака. Песма се састоји од шест двостиха, кратке строфе помажу да појасне читаоцу радосне импULSE срца лирског јунака и његових осећања. Песма је написана шестостопним јамбом. Интонација песме је одмерена, смирена што је у супротности са садржајем стиха и осећањима лирског јунака. Ова песма је по садржају и идеји по много чему «зрела», без обзира на чињеницу да ју је песник написао са свега 15 година.

У овом Јесењиновом првенцу, у песми коју је објавио у петнаестој години живота, очекивали смо аматерску песму амбициозног песника. Међутим, по много чему ова песма је карактеристична за његов песнички нопус у целини, антологијска је, јер је све у њој саткано од оне поетске дрскости која је својствена само ретким, изабраним ауторима. Иако ово није једина песма из раног периода са „прстенастом конструкцијом“ у којој почетни и завршни стихови окружују песничку сензацију, ово је нетипична прстенаста конструкција, јер се последњи стих не понавља дословце на крају, већ парафразира мотив с почетка песме. Поред тога, структура прстенова је ојачана: у првом стиху то је имплицитна вертикала која изазива трансценденцију «Саткала на води румен одсјај зора.» [Човић, 1995]

Выткался на озере алы́й цвет зари.
На бору со звонами плачут глухари.

*Саткала на води румен одсјај зора.
Звонко плаче тетреб врх оближњег бора.*

Плачет где-то иволга, схоронясь в дупло.
Только мне не плачется - на душе светло.

*Плаче негде и жуна, у дупљи се крије
У души ми светло – до плача ми није.*

Знаю, вийдешь вечером за кольцо дорог,
Сядем в копны свежие под соседний стог.

*Знам, с вечери бићеш ван села и пута,
Сеићемо на снопље покрај стога жута.*

Зацелую допьяна, изомну как цвет,
Хмельному от радости пересуду нет.

*Љубићу те страсно, стискати као цвет,
Пијаним од усхита суди л игде свет.*

Ты сама под ласками сбросишь шелк фаты,
Унесу я пьяную до утра в кусты.

*Сама ћеш од миља збацит вео доле,
Омамљену однећу у жбуње до зоре.*

И пускай со звонами плячут глухари,
Есть тоска веселая в алостях зари.
1910.

*И нека тетреби у борику зборе,
Има сете веселе у румени зоре.
1995. (Б. Човић)*

Постоје три превода ове песме на српски језик: први је Божа Булатовића из 1960. године, други превод је Владимира Герића 1962.године, а трећи - Миодрага Сибиновић, објављен у Сабраним делима 1966. године. Сва три превода ове песме је наш професор Бранимир Човић навео у својој студији, где је дао и своја два превода ове песме којидосад нису угледали светлост дана.

Припремајући се за Јесењинову стогодишњицу наш професор Бранимир Човић написао је, сачинио свој први превод ове песме 1995.године из раног Јесењиновог стваралаштва [Човић, 1995]. Међутим превод није објавио у целини, водећи се осећајем да постоји недоследности у решавању неких кључних места у песми, као и спознаји да неки од тајновитих делова нису на прави начин реализовани у преводу. Формална страна песме је еуфонична и еуритмична, али му је стварала непријатан осећај код неких слика да су му се чиниле прегрубо, а да је семантички ниво и даље одвећ спутан семантичким оквиром оригинала, без слободније игре мотива. Након његових прелиминарних анализа све му је изгледало као добро реализован «полуфабрикат». У свом истраживању професор је користио сложен методолошки приступ: прво је извршена иманентна анализа оригинала, а затим упоредно-стилска на основу ова три објављена превода исте песме на српскохрватски језик, где се преводи, прво, разматрају један према другом, и, као друго, где се разматрају свака од њих понаособ у односу на оригинал.

За анализу ове Јесењинове песме сам користила превод професора Бранимира Човића из 1995.године, јер ми се чини да је највернији оригиналу у осликавању и преношењу слика пејзажа и осећања нашег лирског јунака, задржана је прстенаста композиција ове песме и сачувана је стилска фигура оксиморон у последњем стиху која уоквирује ову поетску сензацију, иако он сматра да иу таквом преводу, након додатне ригорозне и пажљиве анализе, може остати само неколико непромењених

стихова, и уопште само ритам и, можда, само део мреже рима да би се појавио пред читаоцима и бранио сваки сегмент неизбежног семантичког померања тематске и мотивационе структуре оригинала, његову истовремену репродукцију и редизајн, проналажење адекватног поступка за реконструкцију песничких слика, као и стилски украс најближи нашој песничкој и жанровској традицији богатој тропима и фигурама оригинала. Он је касније 2001. године понудио још један превод ове песме.

Као што смо већ навели да ову песму карактеришу богати пејзажи и описи песникових осећања. Наведени преводиоци су у појединим стиховима одступили од основне слике самог стиха. На пример у првом и последњем двостиху Божо Булатовић даје овакав превод:

Выткался на озере альй цвет зари.
На бору со звонами плачут глухари.

...

И пускай со звонами плячут глухари,
Есть тоска веселая в алостях зари.

Свитање по језеру свилен-концем везе,
Тетреби плачу измеђ бора и брезе.

Нека плачу птице крај бора и брезе -
Весела је туга која зору везе.

У завршном стиху појављује се оксиморон „весела сета“, која преноси катарзично стање нашег лирског песничког субјекта, а опис зоре у оригиналу се појављује само у првом стиху «альй цвет зари» где је преводилац потпуно пренебрегао опис пејзажа, тачније боју свитања, и у последњем стиху «в алостях зари» наводи да: «весела је туга која зору везе» и опет се изоставља важан опис зоре, где преводилац у преводу на српски језик не преноси првобитну слику тог пејзажа који се налази у оригиналу песме и даје се погрешна слика, јер није «весела туга та која зору везе», већ песник наводи у оригиналу да:

«Есть тоска веселая в алостях зари.» «Има сете веселе у румени зоре».

Када говоримо о периферном феномену у поезији деветнаестог века, који је са периферије промовисан на место једног од важних песничких средстава, проф. Човић у својој студији истиче велику учесталост употребе апстрактних именица на -ость, што утиче на појаву многих појединачних неологизама (посебно у поезији Балмонта). (Кожевникова 1986.г.). Пре свега, ово се, како истиче проф. Човић, односи на реч „румен“ («алость»), познату у прози Карамзина и Тургеева, који су неговали прве узорке „песничке прозе“. Изведеница «алость» касније, почетком 20. века, постала веома популарна. Ту реч «алость» (серб. *румен*) користиће многи песници авангарде с почетка прошлог века: А.Блок («ланит живая алость»), Брюсов, Бальмонт, Белый, Сологуб («алость казнящего меча»), Иванов, Волошин («алость роз»), Северянин, Маяковский («Франция, первая женщина мира, губ принесла алость»). И, наравно, Сергеј Јесењин у датомј песми, што

сведочи о изванредној обавештености млађаног песника о новим тенденцијама у руској поезији с краја 19. почетка 20. века [Човић, 1996].

И у наредна два превода на српски језик код Владимира Герића и Миодрага Сибиновића дешавају се одступања у односу на саму унутрашњу слику која се даје у оригиналу. У првом стиху Герић даје овакав превод где се служи плеоназмом «ружичасте руже»: „Зора везе језером ружичасте руже“ и у последњем „то пријатна туга зором везе руже“.

Зора везе језером ружичасте руже.
Криком у борицима тетребови туже.

...

Нека у борицима тетребови туже -
то пријатна нека туга зором везе руже.
1962. (Владимир Герић)

Уткала у језеро зраке рујна зора.
Кроз звоњаву тетреби јецају са бора.

Нека плачу тетреби и нека роморе,
Грца чежња весела у румени зоре.
1966. (Миодраг Сибиновић)

Закључак

Узимајући у обзир све горе наведено, а читајући и упоређујући пређашње преводе данас са преводом професора Бранимира Човића из 1995. године, намеће се следећи закључак, Сва три преводиоца уложила су значајне напоре да одрже равнотежу између површних чињеничних тематско-мотивационих информација, које су подложније трансформацији, јер се могу превести „својим речима“, као и ових унутрашњих, дубоких концептуално-естетских – еуфонијских и еуритмијских аспеката, као и фигуративних који преносе естетске информације уопште, као и хедонистичке „аксиолошке“, сугестивне и катарзичне, као посебност поетике. У тим покушајима наведени преводиоци су мање-више одступили од оригинала: нека „загонетна места“ протумачили су на свој начин, тумачећи их у свом духу, па су то понекад били, одвећ слободни преводи код, на пример, Божа Булатовића, или преводи са одступањима од оригинала, али који су логично проистекли из дубоког подтекста и унутрашњих слика датих стихова код Владимира Герића и Миодрага Сибиновића. Као што професор наводи, чак и у потрази за римом, одступања понекад изгледају нелогично, али то ни најмање не омета укупан утисак о преводу Миодрага Сибиновића. Превод Миодрага Сибиновића је још импресивнији од прва два и чита се и доживљава у једном даху, готово без икаквих еуфонијских и еуритмијских неправилности. Једина озбиљнија примедба за ова три преводиоца била би кршење оксиморонске фразе у последњем стиху «веселая тоска» што би нарушило прстенасту композицију која окружује ову поетску сензацију. После ова три превода, захваљујући професору Бранимиру Човићу, добили смо новији и највероватније, најбољи превод ове песме. (1995.г.) И, како нам се чини, добили смо превод у ком није било тешко задржати овакву конструкцију тј. оксиморонску фразу и у преводу на српски језик.

Списак литературе

Čović, B., Jesenjinova 'složena jednostavnost'. /Letopis Matice srpske, Novi Sad, 1995, knj. 456, sv. IV, 527-534.

Čović, B., O 'stilističkoj crti' u ruskom i srpskom jeziku/ B. Čović, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, knj. XXIV, Novi Sad, 1996, 157-169.

Čović, B., Kultni pesnik XX veka (Uz 102-godišnjicu rođenja Sergeja Jesenjina./Čović, B.Naše slovo, sv. 2-3, Novi Sad-Moskva, 1998, 35.

https://www.sochinyashka.ru/russkaya_literatura/analiz-stihotvorenia-esenina-vytkalsya-na-ozere-aliy-svet-zari.html

Анна Евгеньевна Маточкина

Панъевропейский университет «Анеирон», лектор, магистр
art-and-science2007@yandex.ru

УДК 811.161.1

**ГЛАГОЛЫ ПЕРИФЕРИЙНОЙ ЗОНЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО
РЯДА МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНТАКТ: ПОДСТРЕКАТЕЛЬСТВО,
НАУЩЕНИЕ (СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ)**

***VERBS OF THE PERIPHERAL ZONE OF THE SYNONYMOUS
SERIES INTERPERSONAL CONTACT: INCITEMENT, INSTIGATION
(SEMANTICS AND FUNCTIONING)***

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые глаголы периферийной зоны синонимического ряда 'подстрекательство, наушение' с точки зрения их семантики и функционирования в современном русском языке. Данные лексикографических изданий были сопоставлены с результатами опроса носителей языка. При анализе особое внимание было обращено на сочетаемость глаголов, употребимость полных конструкций глагольного управления, принадлежность их к активному или пассивному лексическому запасу носителей современного русского языка.

Ключевые слова. Современный русский язык; глаголы; подстрекательство, наушение; сочетаемость; парадигма.

Abstract. The article is devoted to some verbs of the peripheral zone of the synonymous series 'incitement, instigation' from the point of view of their semantics and functioning in the modern Russian language. The data from lexicographic publications were compared with the results of a survey of native speakers. In the analysis, special attention was paid to the compatibility of verbs, the use of full verb control structures, their belonging to the active or passive lexical stock of the speakers of modern Russian language.

Key words. Modern Russian language; verbs; incitement, instigation; compatibility; paradigm.

Введение

Изучая лексические единицы, принадлежащие к периферийной зоне синонимических рядов, иностранные учащиеся сталкиваются с рядом трудностей. Помимо семантических различий с лексемами ядерной зоны, существуют также различия в употреблении единиц, их управлении (для глаголов), стилевые особенности, различная эмоциональная окрашенность. Единицы, принадлежащие к ядерной зоне, как правило, обладают наиболее универсальной лексической и стилистической сочетаемостью, эмоционально нейтральны. Лексемы периферийной зоны могут иметь

стилевые пометы или являться устаревшими, что указано в современных толковых словарях и словарях синонимов. Кроме того, такие лексемы могут быть ограничены в сочетаемости, а также обладать усечённой парадигмой. Данные особенности, как правило, не отражены лексикографическими изданиями и требуют особого внимания при презентации в иностранной аудитории.

Материалы и методы

В качестве материала нами были использованы толковых словарей русского языка, словарей синонимов русского языка; контексты употребления глаголов, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка», данные опроса носителей языка.

При подготовке статьи были использованы следующие приёмы и методы: приём сплошной выборки материала из толковых словарей русского языка; приём направленной выборки иллюстративного материала с сайта «Национальный корпус русского языка»; метод компонентного анализа; метод дистрибутивного анализа; метод стилистического анализа.

Объектом анализа в данной статье являются глаголы зоны периферии глагольного синонимического ряда ‘подстрекательство, наущение’ *подзадорить, наущать*. Проведённый нами анализ включал в себя три этапа.

На первом этапе нами были проанализированы данные толковых словарей русского языка с целью сравнить представленные дефиниции, выявить наличие семы ‘подстрекательство, наущение’, наличие стилиевых помет, грамматических помет об ограничении сочетаемости. Для данной статьи нами были проанализированы данные Словаря современного русского литературного языка (далее – ССРЛЯ), Большой академический словарь русского языка (далее - БАС), Словаря русского языка в четырёх томах (далее - МАС), Русского семантического словаря (далее - РСС), Большого толкового словаря (далее - БТС), Словаря синонимов русского языка в двух томах (далее - ССРЯ).

На втором этапе нами был проведён опрос носителей русского языка с целью выяснить, насколько им известны глаголы *подзадорить, наущать* в значении ‘подстрекательство, наущение. Всего нами было опрошено 52 респондента в возрасте от 16 до 54 лет, имеющих среднее и высшее (филологическое и нефилологическое) образование. Опрос состоял из трёх частей: информантам было предложено дать собственные дефиниции данных глаголов, привести возможные синонимы, а также предложить пример употребления глаголов в речи.

На третьем этапе нами были проанализированы примеры функционирования лексем *подзадорить, наущать* в современных текстах на примере материалов Национального корпуса русского языка (далее -

НКРЯ) Для нас представляли интерес примеры использования глаголов в текстах не ранее 2000 года.

Рассмотрим последовательно интересующие нас глаголы.

ПОДЗАДОРИТЬ

Данная лексема представлена во всех рассмотренных нами словарях с пометой «разг.». В РСС в качестве нормы управления глагола предложена конструкция «подзадорить кого (что) на что» [РСС, т.4, 2007, с. 403]. В БТС – «подзадорить кого-что к чему и с инф.» [БТС, 2000, с. 866]. Во всех толкованиях присутствует сема ‘подстрекательство’ (ССРЛЯ, БАС, МАС, БТС) или ‘побуждение’ (ССРЛЯ, БАС, РСС, ССРЯ). Также в каждом толковании присутствует упоминание о том, что подстрекательство и побуждение происходит через разжигание в ком-либо каких-либо чувств. При этом, ССРЛЯ, БАС, МАС, РСС, БТС не конкретизируют, являются ли чувства положительными или отрицательными. ССРЯ, на наш взгляд, даёт более точное толкование: «возбуждение в ком-л. задора, азарта подбадриванием, похвалой и т. д» [МАС, 1986, с. 161].

Среди опрошенных нами носителей языка 42 из 52 респондентов смогли предложить своё толкование глагола *подзадорить*. Данные толкования также включали в себя сему ‘подстрекательство’ (в толкованиях были использованы глаголы спровоцировать, заставить, убеждать) и упоминание о разжигании чувств. При этом, среди предложенных дефиниций встретились упоминания разжигания как положительных чувств («Привнести кураж, веселье в настрой человека с целью воодушевить на что-то»; «Раздразнивать (в хорошем смысле)»), так и отрицательных («Подлить масла в огонь, заставить человека ещё острее реагировать в конфликте <...>»). В качестве синонимов информанты предложили глаголы *раздразнить*, *подстрекнуть*, *подначить*, *раззадорить*, *подбить*, *подговорить*, *поощрить*, *дразнить*. Нам показалось примечательным, что несмотря на то, что большинство информантов смогли предложить дефиниции глагола *подзадорить*, отчасти отражающие словарное значение, лишь 12 из них удалось привести иллюстрацию использования данного глагола в предложении. В примерах встретилось управление глагола, реализуемое в конструкции с инфинитивом («Он *подзадорил* своего друга прыгнуть через забор»), а также в конструкции, не упомянутой в лексикографических изданиях, «подзадорить кого для чего» («Иван *подзадоривал* Андрея для прыжка с крыши»).

В НКРЯ нами было найдено 22 примера функционирования глагола *подзадорить* в значении ‘подстрекательство, наущение’. Среди них встретился только один случай, в котором реализована полная конструкция глагольного управления «провоцировать кого с инфинитивом»: «В пантеоне святых христианства, погибших в первые века, нет никаких авторов идей или мыслителей, там только люди, знаменитые тем, что

сами **подзадоривали** палачей изыскивать себе изощрённые пытки и казни» [НКРЯ], и один пример реализации конструкции «провоцировать кого на что»: «Видишь, Поля, всё-таки мы с тобой за спиной Фроца о неприятном для него поговорили, - **подзадоривал** её опер на дальнейшие размышления» [НКРЯ]. В остальных примерах представлена неполная конструкция управления «подзадорить кого»: «– Ну, решайся! – **подзадорил** его Крячко. – Иначе мы будем топтаться на месте, пока у тебя отпуск не кончится» [НКРЯ]. В нескольких примерах глагол использован в значении ‘разжигать положительные чувства’: «Они то хвалили нас, то **подзадоривали**, и танец рождался вроде бы сам собой, без натуги» [НКРЯ]; «Бумажки хватают, за ними подсакаивают, толкая друг друга, а коровьев **подзадоривает**: мол, бумажки с печатью – это бесплатные места на наши представления!» [НКРЯ]. Другие примеры подразумевают попытку разжечь в ком-либо негативные чувства: «Он вовсе не держал обиды на журналиста и, как ни **подзадоривал** его Вован, не помышлял о возмездии» [НКРЯ]. Также представляется важным отметить, что в НКРЯ глагол *подзадорить* представлен в неполной парадигме: в найденных примерах глагол функционирует в форме инфинитива, прошедшего времени (в мужском и женском роде, а также во множественном числе), настоящего времени (в третьем лице единственного и множественного числа) и будущего времени (в третьем лице единственного числа). На наш взгляд, представленность глагола в усечённой парадигме и отсутствие развёрнутого управления может свидетельствовать о постепенном выхождении глагола из активного употребления.

Перейдём к анализу следующего глагола.

НАУЩАТЬ

Данный глагол представлен в ССРЛЯ, БАС, МАС, РСС с пометой «устар.»». Конструкция управления предложена только в РСС: «кого (что) чему или с неопр.» [РСС, т. 4, 2007, с. 403]. Дефиниции, представленные в ССРЛЯ и РСС представляются нам более нейтральными: «Подговаривать, подстрекать к чему-либо» [ССРЛЯ, т.7, 1938, с. 615]. В БАС и МАС дополнительно обозначено, что кого-либо подговаривают «на дурной поступок» [БАС, т.11, 2008, с. 439].

46 из 52 информантов представили толкование глагола *наущать*. 4 респондента-филолога отметили, что данный глагол является устаревшим или разговорным. Основная часть толкований включает в себя значение ‘дурной поступок’: «Учить чему-либо плохому, подговаривать, подстрекать»; «Регулярно настраивать против кого-то». 2 информанта-нефилолога предложили толкования, в которых наущение отражено как положительное действие (предположительно по аналогии с глаголом *учить*): «Подсказывать, как сделать что-нибудь лучше, как преуспеть»; «Делиться опытом с позиции более знающего, старшего». В качестве

синонимов информанты предложили глаголы *науськивать*, *учить*, *натаскивать*, *подговаривать*, *подстрекать*, *настраивать против кого-либо*, *надоумить*. Всего 23 информанта смогли употребить глагол в предложении в конструкции «наущать кого»: «Он *наущает* других *драться*»; «Иван *наущал* Андрея день за днём и в результате получил, что хотел». Ни в одном предложенном примере не встретилось полной конструкции глагольного управления.

В НКРЯ нам встретилось всего одно вхождение глагола *наущать*: «-Дорн всплеснул руками. – И что вы ему сказали? – Я ведь не Торквемада, меня ангелы не *наущают*. Я сказал то, что и прочитал» [НКРЯ]. В данном примере не актуализируется значение ‘дурной поступок’, а также отсутствует полная конструкция глагольного управления. На наш взгляд, это может свидетельствовать о выхождении единицы из активного употребления, о чём свидетельствует и помета «устар.» в лексикографических изданиях.

Результаты

Лексемы *подзадорить*, *наущать* представлены в большинстве рассмотренных в работе лексикографических изданий. Глагол *подзадорить* во всех словарях отмечен как принадлежащий к разговорному стилю. В толкования значения единицы включена сема ‘подстрекательство, наущение’, а также уточнение о том, что подстрекательство происходит с помощью вызова у объекта каких-либо чувств, эмоций, страстей. В ССРЯ уточнено, что это, скорее, положительные чувства. Данная единица распознана большинством респондентов (42 из 50). Однако лишь 12 опрошенных смогли привести примеры функционирования глагола в речи, соответствующие словарному значению единицы. Среди предложенных примеров встречаются предложения с полными конструкциями глагольного управления («подзадорить кого с инфинитивом»), в том числе с конструкцией, не указанной в словарях («подзадорить кого для чего»). В НКРЯ обнаружено 22 вхождения глагола. Среди них встречаются полные конструкции управления («подзадорить кого с инфинитивом» и «подзадорить кого на что»). В примерах НКРЯ глагол *подзадоривать* использован как в значении «подстрекать, разжигая положительные чувства», так и в значении «подстрекать, разжигая отрицательные чувства». Представленная в НКРЯ глагольная парадигма является неполной.

Глагол *наущать* представлен в 4 из 6 словарей с пометой «устар.». В дефиниции включена сема ‘подстрекательство, наущение’, в БАС и МАС уточнено, что объект подстрекают на дурной, предосудительный поступок. Глагол распознан большинством носителей языка (46 из 52). Большинство (44 информанта) предложили толкование с негативной коннотацией («*Учить* чему-либо *плохому*, *подговаривать*, *подстрекать*»), 2 информанта

привели дефиницию с положительной коннотацией («*Делиться опытом с позиции более знающего, старшего*»). 4 информанта-филолога указали, что глагол, по их мнению, является устаревшим или разговорным. Предложенные респондентами примеры включают в себя только использование неполной конструкции глагольного управления. В НКРЯ представлен только 1 пример функционирования глагола в современном тексте. В предложенном примере глагол обладает положительной коннотацией и представлен в неполной конструкции управления.

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Глаголы *подзадорить*, *наущать* относятся к синонимическому ряду 'подстрекательство, наущение'. Принадлежность единиц к данной группе распознают не все носители языка. Также у части респондентов возникли проблемы с приведением примеров функционирования некоторых глаголов в значении 'подстрекательство, наущение'. Предложенные информантами примеры, отражающие принадлежность глаголов к группе 'подстрекательство, наущение', как правило, представляют использование глагола без конструкции управления или в неполной конструкции. В НКРЯ указанные лексемы также представлены малочисленным количеством примеров с редким использованием полной конструкции управления, а также с усечённой парадигмой. Указанные факты, на наш взгляд, позволяют предположить, что глаголы *подзадорить*, *наущать* на данный момент выходят из активного употребления в речи и относятся, скорее, к пассивному словарному запасу носителей русского языка. Данные особенности должны быть отдельно оговорены при презентации глаголов *подзадорить*, *наущать* в иностранной аудитории.

Представляется важным отметить, что данная работа не отражает полной картины в связи с малочисленным количеством респондентов, участвовавших в опросе. Также на данный момент в качестве источника иллюстративного материала нами был рассмотрен только НКРЯ, что не исключает возможности функционирования глаголов *подзадорить*, *наущать* в современных текстах, не вошедших в состав Национального корпуса. В будущем мы планируем опросить больше респондентов, а также собрать иллюстративный материал из Интернет-ресурсов. В ходе дальнейшего исследования результаты могут быть уточнены.

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка / Горбачевич К.С. [и др.]. т.11. СПб.: наука, 2008. 632 с.
2. Большой академический словарь русского языка / Горбачевич К.С. [и др.]. т.17. СПб.: наука, 2011. 670 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов [и др.]. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

4. Словарь русского языка в четырёх томах / А.П. Евгеньева [и др.]. т.2. М.: «Русский язык», 1986. 736 с.
5. Словарь русского языка в четырёх томах / А.П. Евгеньева [и др.]. т.3. М.: «Русский язык», 1999. 736 с.
6. Русский семантический словарь / Н.Ю. Шведова [и др.]. т.4. М.: 2007. 924 с.
7. Словарь современного русского литературного языка / А.М. Бабкин [и др.]. т.7. М.-Л.: Издательство АН СССР, 1938. 1470 с.
8. Словарь современного русского литературного языка / А.М. Бабкин [и др.]. т.7. М.-Л.: Издательство АН СССР, 1960. 1776 с.
9. Словарь синонимов русского языка / А.П. Евгеньева [и др.]. т. 2. М.: Астрель, 2003. 702 с.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: ruscorpora.ru/new (дата обращения: 11.01.2021).

Жамиля Уайисовна Ережепова

*Ассистент кафедры теории и практики перевода, Каракалпакский
государственный университет имени Бердаха (Каракалпакстан)
jamiya0330@mail.ru*

UDC 81

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL LEARNERS THROUGH PHRASAL VERBS

***Abstract.** The article deals with phrasal verbs that considered as one of the indicators of the formation of communicative competence, since, along with other idiomatic language means, phrasal verbs are an important and integral component of the speech of native speakers. The article analyzes some aspects of teaching English phrasal verbs to schoolchildren.*

***Keywords.** communicative competence, phrasal verbs, English, characteristics, collocation, contextual approach.*

As we know, communicative competence is a phenomenon multidimensional. It assumes knowledge and skills in the field of vocabulary, grammar and phonetics; the ability to choose linguistic means taking into account the style and nature of communication; knowledge of the socio-cultural characteristics of the lifestyle of carriers language; possession of background and non-equivalent vocabulary; the ability to build different types of statements, depending on the goals of communication and the willingness to use different strategies of communication; psychological readiness for various forms of interaction with the interlocutor [1, p. 6-11].

Learning a foreign language is a complex process that should be considered not only from the point of view of the history of methodology, but also from the standpoint of such branches of scientific knowledge as linguistics, psycholinguistics, physiology, and psychophysiology, general and from developmental psychology. "Full command of a foreign language is an automated ability in speech to easily pave the way from thought to word, this is the presence in the mind of concepts and connections expressed through another language, this is the skillful use of idioms, this is quick reaction and the absence of psychological barriers to communication" [2, p. 47].

In this statement, the mention of idioms is of particular interest for us, by which it is customary to understand the totality of idioms of a given language that is, indecomposable word combinations whose meaning is not coincides with the meaning of their constituent words, taken separately [3, p. 115]. Such phrases do not lend themselves to literal translation into other languages.

There is a very common type of idiom in English called "phrasal verbs." Professor R. F. Palmer defines phrasal verbs as combinations of verbs with

adverbs (verb + adverb), for example, make up, give in, and put down. The meaning of such combinations cannot be understood from the meanings of a single verb and a single adverb. Moreover, very often in the language there is an independent verb with the same or very similar meaning (invent, yield, quell). The scientist also points out that such combinations are not always idiomatic: for example, the phrasal verb put down also has a literal meaning ("put something on the surface, especially on the floor": Emma put down her bag and went upstairs).

There are quite a few such phrasal verbs that have both direct and idiomatic, or metaphorical, meaning: The conjuror took the audience in. The woman took the homeless children in. RF Palmer also notes that a phrasal verb instead of an adverb can contain a preposition (to look after, to go for) or both an adverb and a preposition at the same time (to do away with = to kill) [4, p. 98–99].

The relevance of phrasal verbs to idiomatic lexical units allows us to conclude that full proficiency in a foreign language (in this case, English) implies free and conscious mastery of phrasal verbs, which characterize not only everyday speech of native speakers, but also scientific and official business styles in their oral and written forms.

It is no coincidence that phrasal verbs are of increasing interest of specialists in the field of methods of teaching English, because, firstly, without knowledge of phrasal verbs, in principle, it is difficult to talk about the formation of communicative competence and about the readiness of a school graduate (and then a university) for full-fledged communication in the target language. Secondly, it is part of the English vocabulary that often receives insufficient attention. Therefore, in search of the best way to organize the learning process, researchers turn to various approaches to this linguistic category [see. 5, 8].

In my opinion, the question of whether it is necessary or not to know phrasal verbs for those who study English as a foreign language should be understood by learners as rhetorical. Illustrative in this respect is the example given by E. F. Candlin in the book "Present Day English for Foreign Students". The author describes a situation illustrating the unpleasant consequences of ignorance of phrasal verbs. Once a man came to England who did not speak the language well enough (namely, its idioms). He was traveling with his English friend on the train. During the trip, the guest leaned out of the window, and the Englishman, realizing that he could be injured, decided to warn him of the danger. He expressed himself in a rather laconic and natural form for him: "Look out!" ("Caution!"). In response to this, his acquaintance, who took the phrase literally (after all, the adverb out means from inside: from inside an object, container, building, or place), immediately leaned out of the window even harder and hit a tree that grew next to the railway tracks ... The traveler was very angry with his friend, who, in his opinion, in this situation should have said

“Look in!” (since in has a meaning opposite to out, as the hero of the episode understood it) [6, p. 234].

Therefore, the difficulties associated with choosing the "correct" phrasal verb in a specific communication situation are obvious. Just as the need to develop a methodologically competent approach to the process of teaching this layer of vocabulary is obvious. Systematic work aimed at mastering this difficult language material will undoubtedly give positive results. First, they will manifest themselves in full-fledged knowledge of the English language at a qualitatively new level, when the speaker can freely operate with idiomatic linguistic means that make speech natural, lively and emotionally. Studying phrasal verbs, the student enriches his vocabulary, replenishing it not only with new verbs, but also with their synonyms and antonyms; he memorizes the most natural combinations of phrasal verbs with nouns and adverbs for native speakers, that is, he forms and improves his collocation literacy, which is also an indicator of good language skills. Understanding what position the phrasal verb should take in expression, feeling when and where phrasal verbs are appropriate, the learner begins to feel like a “confident user” of the language, ready to communicate in all its forms: oral and written, real and mediated, carried out through reading books, watching television and movies, listening to songs. “Possession of this layer of vocabulary will allow English learners to enjoy communicating with native speakers, without experiencing the embarrassment caused by ignorance of phrasal verbs” [7, p. 93]. Recognition and understanding of phrasal verbs in the interlocutor's speech contributes to the development of correct strategies of speech behavior, which in turn is an indicator of the formation of a foreign language communicative competence in its linguistic, sociolinguistic, sociocultural, strategic, discursive and social manifestations.

References

1. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures: a guide for students of Ped. Universities and teachers. M. Education, 2006. 239 p.
2. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. 2nd ed., Rev. M.: URSS, 2004. 276 p.
3. Zhrebilo TV Dictionary of linguistic terms. 5th ed., Rev. and add. Nazran: Pilgrim, 2010. 286 p.
4. Palmer R. F. Semantics. A New Outline. 2nd ed. Cambridge University Press, 1981. 164 p.
5. Bokhach N.A. English phrasal verbs as a means of developing foreign language communicative competence // Bulletin of the Buryat State University. 2009. No. 15. P. 129–132
6. Candlin E. F. Present Day English for Foreign Students. Book 2. 4th ed. London University Press, 1965. 288 p.
7. Biryukova O.A. Technology of working with phrasal verbs in the context of additional linguistic education // Scientific and methodological support of additional

linguistic education for schoolchildren: monograph / ed. T. V. Adamchuk; Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2017. P. 80–94.

Эмилия Г. Йович
Философский факультет, Университет в Нише (Сербия),
помощник преподавателя, мастер филолог
emilija.jovic@filfak.ni.ac.rs

УДК 81-13

СОМАТИЗМЫ КАК ЧАСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПЛАНЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

***Аннотация.** Фразеологизмы с соматической составляющей, на наш взгляд, наиболее точно описывают человека во всех сферах его деятельности, его чувствах, мыслях, поступках и эмоциях. В статье мы проведем сравнительный анализ совокупности фразеологических гнезд на русском и сербском языках с основным соматическим компонентом. Целые гнезда ФЕ с соматическими компонентами свидетельствуют об экстралингвистических фактах, которые необходимы для появления ФЕ в целом. Мы определили задачи работы в рамках сопоставительного метода, с помощью которого мы бы заметили связь между основанным на языке знания предметом восприятия, мышления и творческой деятельности человека. Восприятие и понимание человеком реального мира также заставило его зацикливаться на языке субъективных, но и этнически ориентированных осмысленных идей, концепций и моделей. На примерах соматических фразеологизмов на обоих языках мы попытаемся указать на свойство языка сохранять культурную и историческую информацию, т.е. что в дополнение к коммуникативному он обладает кумулятивной функцией.*

***Ключевые слова:** соматизмы; фразеологическая картина мира; русский язык; сербский язык*

Введение

Фразеология является одним из наиболее выраженных уровней языковой системы каждого языка. Ее еще называются "жемчужиной речи". Современные фразеологические исследования охватывают различные проблемы, связанные с семантикой, структурой и композицией фразеологизмов, т.е. с характеристиками и правилами их функционирования в целом. Среди текущих обсуждений фразеологических исследований, например, более подробное обсуждение термина фразеологических единиц (ФЕ), связи фразеологизмов с другими единицами языка, национального колорита фразеологизмов и т. д.

Таким образом, фразеология является независимой частью науки о языке, которая отражает богатство выразительности языковых средств. Понимание привычных выражений, а также их правильное использование в речи считаются одним из показателей совершенства речевого акта и

высокого уровня языковой культуры. Это оправдывает постоянный интерес ученых к этой области лингвистики.

Характерной чертой современных лингвистических исследований является изучение языков в тесной связи с человеческим мышлением и познанием. Такой подход также влечет за собой детальное изучение фразеологизмов. Как указывает В. Н. Телия, фразеология может «играть роль стандартов, стереотипов культурно-национального взгляда на мир, указывать на их символический характер и в этом смысле выступать в качестве лингвистических показателей (носителей) культурных знаков» [Телия, 1996, с. 41].

Фразеологические единицы в своей семантике указывают на долгосрочный процесс развития культуры нации, тем самым закрепляя и передавая из поколения в поколение культурные паттерны и стереотипы, стандарты и архетипы. Несомненно, комплексное рассмотрение ФЕ в целом очень важно как для студентов, так и для преподавателей русского языка и переводчиков, поскольку неполное и неправильное понимание их смысла приводит к неправильному толкованию текста, неправильному использованию в речи. Мониторинг функционирования различных типов ФЕ, установление сходства и различий между их структурными компонентами помогает преодолеть лингвистическое вмешательство.

1. Фразеологизмы как часть языковой картины мира

С древних времен человеческое мнение и познание мира были установлены пропорционально соотношению частей человеческого тела. Используя названия частей тела в передаваемом значении, люди полностью передали свои мысли и чувства, и в этом мы видим причину того, что части человеческого тела являются важным объектом исследований и современной лингвистики.

В последние годы растет интерес к проблемам взаимосвязи языка и культуры, языков и этноса, где работа лингвистов все больше движется к изучению части языковой картины мира, в частности фразеологической картины мира. Интерес лингвистов к изучению языкового образа мира, как отмечает Г. С. Самойлова, вызванная изменением ценностных ориентаций в науке, гуманизацией науки в конце двадцатого и начале двадцатьпервого веков, усилением человеческого фактора в лингвистике, обращением к проблеме формирования языковой личности, пониманием языка как социального фактора национальной идентификации, расширением и установлением языковых контактов, приводящих к контрастным языковым системам и пониманием специфики национальных языков и национальных мировоззрений [Самойлова, 2007, с. 16].

Лингвистический образ мира создается в языке с помощью лингвистических средств, объектов и явлений из окружающей нас

реальности. В лингвистике концепцию образа мира и способа видения мира разработал В. фон Гумбольдт в соответствии с принципами «внутренней формы» и «духа народа». По мнению В. Манакина взгляды фон Гумбольдта звучат особенно актуально в наше время, что приводит к возрождению и восстановлению национального духовного богатства людей, значимой и неотъемлемой частью которых является их язык. [Манакин, 2004, с. 77).

Образ мира - это результат духовной и умственной деятельности, он отражает понимание человеком и понимание реальности. Через сложные психические процессы (познание, мысль, переосмысление) человек обрабатывает информацию из внешнего мира, пропуская ее через призму индивидуальности, и таким образом формирует образ мира, который отражается через определенную деятельность (лингвистическое общение, искусство, религия, миф, ритуал, фольклор) [Апресян, 1997, с. 45].

Фразеологическая картина мира является одним из универсальных способов классификации фразеологизмов, основанных как на экстралингвистических, так и на лингвистических характеристиках. В этом смысле мы рассматриваем фразеологию как один из фрагментов языковой картины мира. Об этом говорят работы выдающихся русских лингвистов: «Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» В. Н. Телии (1996), «Лингвокультурология» В. А. Масловой (2001), «Русскоязычная картина мира сквозь призму словообразования» Т. И. Вендине (1998) и др.

Существование фразеологической картины мира логично, поскольку под ней мы подразумеваем образ мира, выраженный во фразеологических лингвистических средствах. Фразеологизмы наиболее выразительно изображают видение и понимание мира носителей одного языка и культуры. Фразеологическая картина мира содержит в себе познание человеком мира, его представление о строении мира. Характерной чертой этих выводов является то, что они являются не просто накопленными знаниями сами по себе, а скорее результатом их переосмысления. Как указывает Апресян, языковой образ мира, созданный с помощью фразеологизмов, является антропоцентрическим, т.е. ориентированный на человека, который выступает в качестве меры всех вещей. В этом смысле мы находим многочисленные фразеологизмы, смысл которых определяется именно этим принципом антропоцентричности: *головы колонны, горлышко бутылки, ножка стола, на каждом шагу* и т. д. [Апресян, 1997, с. 35-43].

Следовательно, антропоцентрический подход основан на аксиоме о том, что язык - это прежде всего инструмент общения, и каждый термин, обозначаемый языком, также отражает отношение человека к нему. Объектом антропоцентрических исследований является «человек

мыслящий (cogens), говорящий (loquens), действующий (agent), играющий (ludens), воспринимающий (percens) [Моисеева, 2006, с. 89].

Изучение концепции человека с лексико-семантической точки зрения очень сложное и опирается главным образом на когнитивную науку. Современные лексикологические исследования основаны на теориях когнитивной лингвистики: концептуализм, теория семантического поля, теория прототипов и т. д. В нашем случае внимание будет сосредоточено на более узкой лексической подгруппе, указывающей на внешность человека, т.е. тематическая группа частей тела. Эта группа состоит из определенных лексических единиц, т. е. существительных, обозначающих части человеческого тела, что подтверждается в разделе работы по п.3.

Под фразеологизмом с компонентом-соматизмом или соматической фразеологической единицей (СФЕ) мы подразумеваем фразеологизм, зависимым компонентом которого является слово, обозначающее не только внешние физические формы человеческого тела (голова, нос, рука), но и элементы сердца, крови, нервной системы (сердце, кровь, мозг). Это, следовательно, существительные, которые обозначают части тела. Эти фразеологические единицы появляются в языке спонтанно и основаны на изучении самого человеческого тела. Особое значение для этих фразеологизмов было дано в их работах такими лингвистами, как А. М. Чепасова, В. А. Лебединская и Н. Ф. Алефиренко.

Оправдание постоянного интереса ученых к этому типу словарного запаса находится в самом процессе познания себя (человека) в окружающей нас среде и определения себя как личности, посредством языка и мышления, что всегда происходило через чувства, которые происходят непосредственно через части человеческого тела. Человеческое тело является одним из наиболее доступных для изучения объектов, и слова, которыми мы обозначаем части тела, так же стары, как человеческие знания. С помощью этих «инструментов» познания человек ориентируется в пространстве и времени, выражая свое отношение к миру. Таким образом, эталоном пространственной ориентации человека на самом деле является анатомическая ориентация его тела: спереди - та, на которой расположены органы чувств (особенно наблюдения), и задняя часть спины, которая представляет структурную симметрию человеческого тела. Обо всем этом А. М. Эмирова делает вывод: «Само тело человека было самым доступным и изучаемым объектом с первых человеческих шагов. Его ориентация, его оценка окружающего его мира удобнее для человека соотносить с частями своего тела» [Эмирова, 1972, с. 22].

Термин «соматический» происходит от греческого слова «soma/somatos», означающего «тело». Он используется в биологии и медицине для обозначения «связанный с телом человека» и противопоставляется термину «экстрасенс» [Кузнецов, 2000, с. 63]. В

лингвистике этот термин начинает активно использоваться во второй половине XX века при изучении единиц, которые посредством своей семантики отражают все, что связано с физичностью. Авторы работ в области культурологии и социолингвистики (И. С. Кон, М. Фуко) указывают на те исторические изменения, которые сопровождали познание человека и общества в отношении ценностных аспектов телесности: от открытого признания культа красоты человеческого тела в древнюю эпоху, через табу средневековой концепции телесного, создание нового противоречивого канона телесности в эпоху Возрождения, укрепление телесной дисциплины в начале капитализма, вплоть до восстановления человеческого тела и отмены всех запретов на проявление телесности в современной культуре.

В лексических системах соматизмы воспринимаются как средство обозначения тех явлений, которые относятся к сфере телесности и имеют значительное место, хотя и недостаточно изучены. Поэтому соматическая лексика является одним из старейших универсальных наборов слов во всех языках мира, имеет сложную функцию со многими ассоциациями и коннотациями и по-разному и систематически определяется на разных языках.

2.1. Подразделение соматической лексики

Количество соматических фразеологизмов достаточно велико, чтобы их можно было назвать очень значительной частью всей национальной фразеологической системы. Роль человеческого тела в процессе познания реальности и человека касается как субъекта, так и объекта познания. Субъективный принцип познания как основной черты познания является фактом, подтверждающим, что познание может быть достигнуто только в формах, характерных для человека. В этом процессе охватываются все стороны психической деятельности человека, начиная с чувств, наблюдений и вплоть до высших форм - мышления и самореализации.

Через систему их значений и их ассоциаций язык обогащает концептуальную модель мира с помощью национально-культурных красок. Эта модель также принимает человеческую, антропоцентрическую интерпретацию, т.е. появление того, что вся вселенная измеряется, оценивается в соответствии с явлениями, чувствами, стандартами и символами, которые впервые понимает человек. «Тот факт, что центром внимания является сам человек, определяет постоянную тенденцию описывать все, что нас окружает, по образцу и подобию человеку. Поэтому лингвистический антропоцентризм является основным законом развития средств номинации в языке» [Гак, 1977, с. 32]. Следовательно, в основе всего нашего разделения лежит тот факт, что весь внутренний человеческий мир моделируется по образцу внешнего материального мира,

где основным источником психологической лексики становится «физический» словарь, который используется в его вторичных, метафорических значениях [Арутюнова, 1976, с. 95].

Традиционно соматическая лексика на русском языке делится на 6 групп:

- 1) слова, обозначающие части и области тела человека (сомонимическая лексика);
- 2) слова, обозначающие части системы крови (кровеносная система);
- 3) слова, обозначающие кости человеческого тела (остеонимическая лексика);
- 4) слова, обозначающие названия болезней;
- 5) слова, обозначающие внутренние органы в организме человека и
- 6) слова, обозначающие органы чувств (сенсонимическая лексика).

Говоря о разделении этой лексики в сербском языке, авторы, которых мы цитируем, полностью ссылаются на исследования русских лингвистов с небольшим отличием в подгруппах соматизма. Руководствуясь принципом «часть-целое» для описания частей тела лексической группы, автор Таня Милосавлевич выделяет следующие 5 подгруппы: [Милосавлевич, 2017, с. 154]:

- 1) названия частей тела;
- 2) имена костей;
- 3) названия внутренних органов;
- 4) названия явлений на коже и
- 5) названия жидкостей организма.

Основываясь на этом разделении, мы имеем дело с выделением наиболее распространенных компонентов в составе соматических фразеологизмов. Материал, подлежащий анализу на основе значения фразеологизмов, приведенных в «Русском фразеологическом словаре», должен создать четкую контрастную картину частоты использования русских соматических фразеологизмов и их сербских эквивалентов.

3. Примеры русских и сербских соматических фразеологизмов

В «Фразеологическом словаре русского языка» А. И. Молотков, содержащий около 4000 фразеологизмов, выделено 1300 соматических фразеологизмов (включая части тела животных), то есть 1/3 от общего количества ФЕ. В этом словаре мы могли выделить следующие соматические компоненты в составе соматических фразеологизмов: *бок, борода, волос (волосы, волосок), глаз (глаза, глазок, глазки), глотка, голова, горб, горло, грудь, губа, душа (дух), живот, жила, затылок, зубы, кишки, колено, кость, кровь, кулак, ладонь, лапа, лицо, лоб, лопатка, мозг, морда, нога, ноготь, нос, око (очи), палец, перст, печенка, плечо, потроха, пята (пятка), ребро, рожь, рука, рыло, сердце, слеза, слюни, спина, стопа, тело,*

ум, ус (усы), уста, ухо, харя, хребет, чело, шея, шкура, щека, язык.

Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом имеют коннотативно-символические значения, которые зависят от основного значения «части тела» на основе метонимической передачи (использование слов в транспонированном значении основано на связи между явлениями, так называемое «скрытое сравнение»). Давайте посмотрим на значения наиболее распространенных фразеологизмов со следующими компонентами в русском языке:

1) Голова - управляет мышлением живого существа, осуждением человека. Следовательно, основное коннотативное значение соматизма разума, разумности и (или) их отсутствия, например обнаженный и два уха - о ненасытном, недостижимом человеке;

2) Глаз - основной источник получения информации извне, а также средство выражения множества эмоций: *высмотреть все глаза* - усталость от долгого ожидания кого-либо или чего-либо, от взгляда вдаль; или страха - *у страха большие глаза* и т.д. ;

3) Рука - в теле человека играет важную роль, средство физической активности, практическое применение мысли: жжение в руках - о задачах, которые выполняются с легкостью. Часто левая и правая рука противоположны: левая рука не знает, что делает правая;

4) Рот - с помощью рта вырабатывается речь. Это значение наиболее распространено в большинстве языков: класть в рот - очень подробное, объясненное;

5) Нос - орган, расположенный на лице. Во фразеологии дано значение близости к расстоянию: нос не отрастает; дразни свой нос - суй свой нос в чужие вещи;

6) Зуб (ы) во фразеологических единицах отражает негативные чувства человека, символизирует агрессию: иметь зуб против кого-либо; вооружен до зубов;

7) Язык - основное средство передачи устной информации. В рамках фразеологии этот соматизм имеет значение органа «преступника» для лишних разговоров и представляет отрицательную семантику: длинный язык - о разговорчивом, человеке, который слишком много говорит;

8) Волосы - волосы покрывают голову и в составе фразеологизмов обычно получают значение какой-то эмоции: волосаы дыбом стали;

9) Ухо - орган, с помощью которого мы получаем достоверную информацию. Чаще всего фразеологизмы с этим компонентом используются для обозначения способности слушать и распознавать звуковую сферу человеческой деятельности. Часто через этот орган получается секретная информация: наострить уши;

10) Сердце. Известно, что этот орган ассоциируется с символикой разных чувств и настроений. Например, боль: сердце крыши падает, сердце

разрывается; честность: чистое сердце; успех: покорить свободное сердце; страх: сердечный колотит; агитация: приблизь что-нибудь к сердцу. Этот соматизм также часто используется для описания характера человека: *золотое сердце*; или для выражения отношений между людьми: *друг сердечный*.

Мы также приводим эквиваленты данных соматических фразеологизмов на русском языке в тех же группах с одинаковым соматическим компонентом на сербском языке:

1) **Глава** - *не иде у главу некоме**; *губити/изгубити главу*; [као] *без главе*; *хватати се/ухватити се за главу*, [ни] *главу (главе) не окретати/не окренути [на некога, на нешто]*; *задржати хладну главу*; *уздигнуте (дигнуте) главе*;

2) **Очи** - *не може ока (очију, очи) да одвоји од некога, од нечега*; *гледати добрим оком некога*; *као очи (око) у глави (Вар. као два ока у глави) пазити некога, нешто*; *као зеницу [ока][свог(а)]*; *ни оком не трепнути*; *отворених очију*;

3) **Рука** - *дизати/дићи руке од некога, од нечега*; *скрићених руку*; *крстити се/прекрстити се левом руком (Вар. крстити се/прекрстити се [и] десном и левом руком)*; *трљати руке*;

4) **Уста** - *отворених уста*; *иде/пошла је вода на уста*;

5) **Нос** - *дизати/дићи нос*; *напињати/напети нос*; *дувати на нос*; *показати (дуги) нос некоме*;

6) **Зуби** - *преко зуба говорити*; *оштрити/наоштрити зубе*; *узети на зуб некога*; *стискати/стиснути зубе*;

7) **Језик** - *развезао се (одвезао се) језик*; *наврх (на врху) језика*; *језик [дабогда] прегризао*; *угризати се за језик*; *држати језик за зубима*; *скратити језик*;

8) **Коса** - *диже се (јежи се) коса [на глави]*;

9) **Ухо (уши)** - *наћулити уши*; [добро] *отворити уши*; *претварати се/претворити се [сав] у уво*; *на једно уво слушати*;

10) **Срце** - *дирати/дирнути у срце*; *предавати/предати [своје] срце*; *отворити срце некоме*; *носити (имати) у срцу*; *из (од) свег срца*; *срце је на месту*; *мило је око срца*

Закључение

Основываясь на извлеченных примерах из вышеупомянутого словаря русского и сербского языков и на текущем начальном уровне исследования данной темы, мы можем указать на следующие наблюдения:

1) Русский и сербский соматические фразеологизмы относятся к тематическим группам, т.е. конкретные части тела соответствуют;

2) обилие фразеологических единиц с соматическим компонентом на обоих языках является значительной частью национальной лексической системы;

3) Сравнивая примеры, мы видим это на русском языке, например тематическая группа голова используется в другом фразеологическом смысле, чем сербский язык: голова и два уха - о ненасытном, недостижимом человеке; мы связываем самые многочисленные примеры на обоих языках с группой, т.е. частью тела глаз (глаза); на русском языке фразеологизм иметь зуб против кого-либо означает отрицательное отношение к другому человеку, что на сербском языке соответствует фразеологизму подведения кого-либо к зубу; в смысле внимательного прослушивания на русском языке мы используем фразеологизм наострить наши, в то время как в сербском языке с тем же глаголом мы используем соматический компонент зубы - точить зубы; выражение большинства эмоций соматическими фразеологизмами в обоих языках одинаково: от чистого сердца / от (от) всего сердца.

Литература

1. Апресян, Ю. (1997). Образ человека по данным языка: Попытка системного описания. Вопросы языкознания .
2. Арутюнова, Н. Д. (1976). Предложение и смысл. Москва: Наука.
3. Гак, В. Г. (1977). Сопоставительная лексикология . Москва: 274.
4. Копыленко М. М., П. З. (1989). Очерки по общей фразеологии.
5. Кузнецов, С. А. (2000). Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка . СПб.: Норинт.
6. Манакин, В. Н. (2004). Сопоставительная лексикология. Киев: Издательство Знання .
7. Милосављевић, Т. (2017). Лексика српског призренског говора. In Српски дијалектолошки зборник (pp. 1-601). Београд: САНУ.
8. Мордкович, Э. М. (1971). Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов. Актуальные проблемы фразеологии , 245.
9. Телия, В. Н. (1996). Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва.
10. Эмирова, А. М. (1972). Эмирова, А. М. Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии.

Шукурулла Мадреймович Турсынмуратов
Каракалпакский Государственный Университет им. Бердаха
Каракалпакстан, г. Нукус
tursinmuratov72@bk.ru

УДК 81'25

**КАРАКАЛПАКСКОЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ НА СТЫКЕ XX-XXI
ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ПОЭТА-ПЕРЕВОДЧИКА
МАРАТА КАРАБАЕВА)**

***KARAKALPAK TRANSLATION STUDIES AT THE TURN OF
THE XX-XXI CENTURIES (ON THE EXAMPLE OF THE
WORK OF THE POET-TRANSLATOR MARAT KARABAEV)***

Аннотация. В статье рассматривается развитие каракалпакского переводоведения конца XX начала XXI веков. Основное содержание составляет анализ в компаративистском аспекте переводов произведения, выполненным Карабаевым, с учетом особенностей русского и каракалпакского языков, а также восприятия каракалпакского читателя инонациональной литературы. Дается обобщенная характеристика переводческой деятельности поэта-переводчика М.Карабаева, переводы которого вошли в список лучших образцов поэтического перевода в каракалпакской литературе. Он известен не только переводами поэзии А.Пушкина, М.Лермонтова, А.Мицкевича, П.Неруда, С.Есенина, В.Маяковского. В статье были проанализированы и кратко описаны интересные части этих переводов, а также особое внимание обращено на переводческое мастерство Марата Карабаева.

Ключевые слова: переводоведение, история перевода, инонациональная литература, поэт-переводчик, поэтический перевод, анализ, мастерство, адекватный перевод.

Resume: The article examines the development of the Karakalpak translation studies at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries. The main content is the analysis in the comparative aspect of translations of the work made by Karabaev, taking into account the peculiarities of the Russian and Karakalpak languages, as well as the perception of the Karakalpak reader of foreign literature. A generalized description of the translation activity of the poet-translator M. Karabaev is given, whose translations were included in the list of the best examples of poetic translation in the Karakalpak literature. He is known not only for translations of poetry by A.Pushkin, M.Lermontov, A.Mitskevich, P.Nerud, S.Yesenin, V.Mayakovsky. The article analyzed and briefly described the interesting parts of these translations, and also paid special attention to the translation skills of Marat Karabaev.

Key words: translation studies, history of translation, foreign literature, poet-translator, poetic translation, analysis, skill, adequate translation.

Введение. Переводоведение в каракалпакской литературе является малоизученной сферой каракалпакского литературоведения. Последнее время художественное переводческое дело в Каракалпакстане оказалось в определенном застое, это связано с общественно-политической ситуацией в стране. Поэтому историко-литературное изучение художественного перевода необходимо также и для правильной оценки и в поиске новых путей развития каракалпакской литературы, в частности переводоведения. Сейчас как никогда проблема художественного перевода остро стоит перед каракалпакской литературой. Изучения творчества каракалпакских переводчиков и лучших образцов переводного материала является, на наш взгляд, первостепенной задачей сегодняшнего дня. Если говорить об истории каракалпакского художественного перевода, то он имеет глубокие корни. В Каракалпакстане в XX веке сформировалась сильная школа поэтического перевода, открывшая каракалпакскому читателю лучшие образцы мировой поэзии. Переводы произведений классиков мировой литературы являются большими достижениями каракалпакской литературы XX столетия. К концу XX века сложилась школа профессиональных переводчиков: И.Юсупов, К.Байниязов, Д.Айтмуратов, У.Хожаназаров, Ж.Избасканов, Б.Генжемуратов, Т.Матмуратов, Ш.Сейтов и др. Среди этой плеяды переводчиков заслуженную известность приобрел Марат Карабаев, переводы которого вошли в список самых лучших образцов поэтического перевода. Переводческая деятельность М.Карабаева имеет большое значение в изучении литературного наследия каракалпакской поэзии рубежа веков.

Материалы и методы исследования. Основным объектом исследования является творчество Марата Карабаева (1934- 2019). Поэт, писатель, переводчик, журналист, критик, заслуженный деятель искусства Республики Каракалпакстан. В каракалпакской литературе М.Карабаев присутствует в двух поэтических образах-собственном и переводном. В оригинальных поэтических произведениях: «Гульзар» («Цветник» 1962), «Гумис шыклар» («Серебристая роса» 1968), «Биринши достым» («Верный друг» 1970), «Толған ай» («Полнолуние» 1976), «Семсер» («Меч» 1972), «Куншуақлы апрель» («Солнечный апрель» 1979), «Алтын босаға» («Золотой порог» 1982), «Журектеги жаңғырык» («Эхо сердца» 1984), поэмы «Хәсирет лаласы» («Гюльпан печали» 1991), рассказы и сказки для детей «Қара торғай» («Черный жавронок» 1996), сборник стихов «Таң жулдызы» («Утренняя звезда» 2012) раскрывается неповторимый талант поэта. Язык М.Карабаева, образный и живописный, восторженный и взволнованный, где читатель обнаруживает глубокую связь с традициями каракалпакской народной поэтической речи. Поэт умеет глубоко проникать в дух художественных образов и представлений, изображать пейзажную лирику, находить интересные образные сравнения. М.Карабаев

известен не только как оригинальный поэт, но и как переводчик поэтической лирики. В его творчестве переводы занимают значительное место, где раскрывала его и переводческий талант Карабаева. Прекрасно владевший русским языком, он переводил произведения различных авторов. Интерес Карабаева к переводу поэзии сопровождал в течении всей его творческой деятельности. Со многими произведениями классиков мировой поэзии каракалпакские читатели познакомились, благодаря замечательным переводам поэта- переводчика: «Газели и рубаи» Рудакий (1976), «Қашқын» («Беглец»1977) П.Неруда, «Сталинград сазасы» («Голоса Сталинграда») М.Каноат, «Ана дийдары» («Материнский лик»1980), «Журектен журекке» («От сердца к сердцу» 1983), «Сонетлер» («Сонеты» 1986) В. Шекспира, «Жаслық шақтың тәрийпи» («Ода к молодости» 1986) А.Мицкевича.

Переводческая деятельность М.Карабаева, несмотря на довольно значительное количество публикаций, обделено вниманием литературоведов, хотя не менее половины общего объема его творческого наследия составляют переводы из мировой поэзии. Переводы Карабаева никогда не становились объектом специального анализа, что само по себе свидетельствует о слабом развитии теории перевода в каракалпакской литературе.

Обсуждение. Особенно большой успех имел М.Карабаев в качестве переводчика поэзии А.С.Пушкина. Особое место среди этих переводов занимает стихотворение «Черная шаль» [1]. Каракалпакские переводчики обращались к этому произведению три раза: «Қара шалғыш»- у И.Юсупова, «Қара орамал»- у Ж.Избасканова, М.Карабаев сохранил и перевел оригинальное пушкинское название «Қара орайпек. Молдаван қосығы». Сравнительный анализ переводов «Черной шали» в каракалпакской литературе не проводился. Предлагаем первый опыт сопоставительного анализа.

Пушкин в «Черной шали» использует семь словосочетаний, связанные со значением «черный; черная шаль, черный день, глаза потемнели, не взвидел света, текущая кровь, вечерняя тьма, не знаю веселых ночей. М.Карабаев в целом удачно перевел словосочетания; кара қайғы, қоршады қайғы, көзим гунгирт тартты, көзим жер көрмеді, аққан қан, кара орайпек, шымырт жабылыудан.

В переводе читаем:

Қара орайпекке қарасам ессіз / Гляжу как безумный на черную шаль,

Қайғы журегимди ништердей тести / И хладную душу терзает печаль.

Первая строка переведена замечательно, а при переводе второй строки он руководствовался семантическим принципом: замены «душу»- «сердцем», а «терзает»- «ништердей (ийне) тести».

Следующая строка Пушкина: Погибла гречанка, погибла любовь!; в переводе Карабаева «Өлди грек кызы, өлди мухаббат!» Стала афоризмом и у русских, и у каракалпаков. И это удача Карабаева как переводчика.

Внимательное сравнение «Мой раб, как настала вечерняя мгла / В дунайские волны бросил тела», в переводе Карабаева «Шымырт жабылыудан кулыма байлап / Олардың денесин атты Дунайға» по сравнению с переводами на узбекские и казахские языки, более близок к пушкинскому тексту. Например, у Миртемира: «Кулим, зулмат ёйганда тун дунёга/ Мурдаларни отди жўшқин дарёга.

Переводческое наследие М.Карабаева чрезвычайно разнообразно, его перу принадлежат переводы разных жанров: стихи, поэмы, баллады, сонеты, сказки, рассказы. В 80-е годы значительно расширяется круг интересов переводчика, он обращается к творчеству поэтов Азии, Латинской Америки, Европы и братских народов бывшего Советского Союза. Большая часть переведенных произведений появились на каракалпакском языке в первые. Да, переводы осуществились при посредстве русских стихотворных переводов, но М.Карабаев достигает значительных успехов, переводы не только удачны, но они отличаются жизненностью, искренностью и хорошим знанием первичного и русского оригинала. М.Карабаев особое внимание уделял воссозданию и сохранению формы переводимого поэтического произведения. Впервые сонеты Шекспира в полном объеме были переведены именно М.Карабаевым, и эти переводы до сих пор остаются единственным и непревзойденными в каракалпакской литературе. М.Карабаев воспользовался переводами С.Маршака, методом вторичного перевода с языка- посредника, а именно с русского варианта.

Следует особо подчеркнуть, что каракалпакский перевод, как и в оригинале, представлен тремя четверостишиями и одним двустишием, в котором содержится вывод и поводится итог содержания сонета. В огромном творческом наследии Шекспира сонеты занимают особое место, что объясняется прежде всего их неповторимостью.

Сопоставив 130 сонет Шекспира на каракалпакском языке с переводом С. Маршака, мы можем утверждать, что каракалпакский переводчик смог дух и настроение оригинала. Переводческий талант и художественное мастерство М.Карабаева убеждают нас в том, что каракалпакский вариант занимает свое достойное место среди более 50 переводов. Он смог воссоздать сонет- перевод, удачно пользуясь приемом пародирования, считающегося одной из ярких особенностей данного сонета.

Теперь сопоставим примеры из текстов:
 Жулдызга мегзер емес онын козлери,
 Лаби хинжа –маржан деуге жарамас,
 Кардай аппак емес мойны, тослери,
 Тек аркандай буратылып кара шаш. (Карабаев).
 Её глаза на звёзды не похожи,
 Нельзя уста кораллами назвать,
 Не белоснежна плеч открытых кожа
 И черной проволокой вьется прядь. (С. Маршак)
 Глаза не похожи на звёзды,
 Губы жемчуг- коралл нельзя сказать.
 Не белоснежна шея, грудь,
 Как аркан закручены чёрные волосы. (подстрочный перевод).
 Билмедим кудайда кандай салтанат,
 Саудигим- жер басып, кадемин таслар (Карабаев).
 Я не знаю, как шествуют богини,
 Но милая ступает по земле. (Маршак).
 Не знаю достоинства богинь,
 Но любимая ходит, шагая по земле. (подстрочный перевод).

Всё это показывает, что Карабаев смог раскрыть дух и мысль Шекспира. Сравнивая со звёздами, он употребляет существительное "козлери" (глаза), что звучит приземленно для описания любимой. Употребления прилагательных с отрицанием "хинжа- маржан деуге жарамас" (жемчуг- коралл нельзя сказать), "аркандай кара шаш" (как аркан чёрные волосы) все это создает эффект пародии. Одной из достижений четвертая строка "Black wires"- "чёрная проволока" он передаёт словосочетанием "аркандай кара шаш". Здесь переводчик осознанно использовал сравнение прядь волос с арканом, что придает национальный колорит (молодые каракалпачки носили длинные косы). Из выше изложенного напрашивается вопрос, почему у Шекспира "черная проволока", а у Карабаева- "аркан". В конце XVI века для женских причёсок применялась золотая и серебряная проволока. Сравнение волос с проволокой было часто используемым и очень лестным комплиментом. Но в сонете волосы любимой Шекспир назвал не золотой, а чёрной. Чёрный цвет считали некрасивым, даже атрибутом зла. На основании этого можно утверждать лексема "аркан"- неухоженные, грязные чёрные волосы.

Сравнивая перевод седьмого сонета с оригиналом нужно отметить, что Карабаев сумел сохранить не только форму, размер, но и характер рифмовки.

Sothou, they self out going in the noon:
 Unlooked, on dies unless thought a son. (Шекспир).

Оставь же сына, юность хороня,
Он встретит солнце завтрашнего дня! (Маршак).

Жаслык курбан болар, калдыр ул-урпак,
Ол ертенги кунди карсы алары хак! (Карабаев).

Юность погибнет, оставь сына- наследника,

Он завтрашний день встретит, это правда (подстрочный перевод)

Сопоставление переводов М.Карабаева с оригиналами наглядно показывает, что его переводы явились существенным вкладом в развитие практики перевода и становления каракалпакского переводоведения. Богатство наследия Карабаева- переводчика определяется не только и не столько перечнем имён переводимых поэтов или число переведенных материалов, а художественным мастерством переводчика. При сравнении с оригиналом обнаруживается текстуальная близость перевода. Некоторые работы даже представляют собою дословный перевод, но при этом они не утрачивают оригинальности. Надо отдать должное переводчику он сумел подобрать соответствующие, эквивалентные слова и выражения в описании образов и понятий.

Пример из 123- го сонета Шекспира:

Не хвастай, время, властью надо мной,

Те пирамиды, что возведены

Тобою вновь, не блещут новизной,

Они перелицовка старины.

«Саган хакиммен" деп, мактанба дауир,

Сен кайта тиклеген пирамидалар-

Коз тартар жаналык емес кой ол бир,

Кайтадан сырланган ескилик олар. (Карабаев)

Следует отметить, что Карабаев стремился сохранить также и формы произведения. Примером может служить переводы стихов и поэм одного из самых трудных для перевода поэтов Пабло Неруды, однажды названный "величайшим поэтом XX века на любом языке". Приведу пример из стихотворения "Сегодня ночью..." из сборника "Кашкын" («Беглец» 1977) года:

Бугин акшам журегимде мунлы катар писеди. (М. Карабаев).

Я могу написать этой ночью такие грустные стихи... (П. Неруда).

Сегодня ночью в сердце моём грустные строки созревают (подстрочный перевод).

Карабаев в переводах лирики П. Неруды сумел сохранить в национально- исторический колорит и своеобразие стиля поэта.

М. Карабаев - переводчик, внесший большой вклад в качественное обогащение и развитие художественного перевода в Каракалпакстане. Его последние переводы, сборник "Жуз журектин дурсили" ("Стук ста сердец")

включает произведения 100 великих поэтов мировой поэзии, а также сборник газели Машраба, рубаи Омара Хайяма до сих пор не изданы, и это огромное потеря каракалпакского переводоведения. Думаю здесь уместно процитировать афоризм Р.Тагора: «Нация обязан сделать всеобщим достоянием то, что у неё есть» [2].

Заключение: К большому сожалению, творческое наследие Карабаева не систематизирована и не исследована. Мы в своей работе стремились показать наиболее значимые труды М.Карабаева, переводческое призвание которого раскрывают следующие строки Бориса Слуцкого:

Работаю с неслыханной охотою
Я только потому над переводами
Что переводы кажутся пехотою
Взрывающей валы между народами. [3]

Таким образом, Марат Карабаев внёс большой вклад в ознакомление каракалпакского читателя с лучшими образцами мировой поэзии.

Список литературы:

1. Карабаев. М. Журектен журекке. – Нокус, «Каракалпакстан», 1983
2. Мицкевич А. Жаслык шактын тарийпи. –Нокус, «Каракалпакстан», 1986
3. Шекспир У. Сонетлер. –Нокус. «Каракалпакстан», 1981
4. Неруда П. Кашкын. –Нокус, «Каракалпакстан», 1977
5. Шекспир У. Сонеты. –Москва., Эксмо, 2014
6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. –Москва, 1983
7. Пушкин А. С. Черная шаль. Собр. Соч. В 10 т. М., 1959 Т-1
8. Слуцкий Б. Я историю излагаю... -Москва., «Правда», 1990
9. Тагор Рабинданат. Rrucitaty.net.
10. Мицкевич А. Ода к молодости. -Москва., Детская литература, 1974

Тексты публикуются в авторской редакции.

Сви материјали се објављују у ауторској редакцији.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

811.161.1'25(082)(0.034.2)

НОВО и традиционално

Novo i tradicionalno u translatologiji i nastavi ruskog jezika kao stranog [Електронски извор] : zbornik radova = Новое и традиционално в переводеведени и преподавани русског језика как иностранног : сборник статей = New and traditional in translating and teaching russian as a foreign language : proceedings / [urednik Larisa Čović]. - Banja Luka : Panevropski univerzitet "Apeiron", 2021. - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст, слика ; 12 cm. - (Zajedničke osnove ; књ. 28)

Системски захтјеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Радови на рус., срп. и енгл. језику. - Тираж 200. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на више језика.

ISBN 978-99976-34-72-6

COBISS.RS-ID 130984449