



**NOVO I TRADICIONALNO U TRANSLATOLOGIJI  
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**

15 – 16. 4. 2022.  
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 2022.

**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. 29

ISBN: 978-99976-34-97-9

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.

# **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, 2022 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 primjeraka

**EDICIJA:**  
Zajedničke osnove, knj. 29

ISBN: 978-99976-34-97-9

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 2022.

**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. 29

ISBN: 978-99976-34-97-9

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.

POČASNI ODBOR:

**Akademik, prof. dr Rajko Kuzmanović**, *Akademija nauka Republike Srpske*  
**Prof. dr Sanel Jakupović**, *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 Katarina Držajić Laketić**, *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 Natalja Safonova**, *Institut za usavršavanje prosvjetnih radnika, Tambov, Rusija*  
**Zoran R. Jovanović**, *Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije, Srbija*  
**Prof. dr Natalja Nesterova**, *Permski nacionalni istraživački politehnički univerzitet, Rusija*  
**Doc. dr Olga Ivanova**, *Ruska akademija narodne ekonomije i javne uprave pri predsjedniku Ruske Federacije;*  
*Predsjednik Udruženja prevodilaca Ruske Federacije, Moskva, Rusija*  
**Prof. dr Julia Atanasovska**, *Međunarodni slavistički institut «Gavrilo Romanovič Deržavin», Skopje,*  
*Sjeverna Makedonij*  
**Akademik, prof. dr Nikolaj Garbovski**, *Moskovski državni univerzitet M.V. Lomonosov, Ruska akademija*  
*obrazovanja, Moskva, Rusija*  
**Prof. dr Natalja Kovaleva**, *Nanjingški univerzitet, Kina*  
**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*  
**Siniša Gligorić**, *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*  
**Prof. dr Pedro José Chamizo Domínguez**, *Univerzitet u Malagi, Španija*  
**Doc. dr Olga Ivanova**, *Ruska akademija narodne ekonomije i javne uprave pri predsjedniku Ruske*  
*Federacije; Predsjednik Udruženja prevodilaca Ruske Federacije, Moskva, Rusija*  
**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 Санел Якупович**, ректор Панъевропейского университета «Апеирон»  
**Дарко Уремович**, председатель Совета директоров Панъевропейского университета «Апеирон»  
**Доц., д-р Сениша 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 Катарина Држаич Лакетич**, 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. Комотины, Греция;  
Афинский государственный университет им. Каподистрия, Афины, Греция

**Проф., д-р Наталья Сафонова**, Институт повышения квалификации работников образования,  
Тамбов, Россия

**Зоран Р. Йованович**, Ассоциация научных и профессиональных переводчиков Сербии, Сербия

**Проф., д-р Наталья Нестерова**, Пермский национальный исследовательский политехнический  
университет, Россия

**Доц., д-р Ольга Иванова**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при  
президенте Российской Федерации; Президент Союза переводчиков России, Москва, Россия

**Доц., д-р Юлия Атанасовска**, Международный славянский институт  
«Гаврило Романович Державин», Скопье, Северная Македония

**Академик, проф., д-р Николай Гарбовский**, МГУ им. М.В. Ломоносова;  
Российская академия образования, Россия

**Проф., д-р Наталья Ковалева**, Нанкинский университет, Китай

**Доц., д-р Ольга Костикова**, МГУ им. Ломоносов, Россия

**Проф., д-р Педро Хозе Чамизо-Домингез**, Университет Малаги, Испания

**Проф., д-р Игорь Ключанов**, 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 Бойич**, Панъевропейский университет «Апеирон», Баня-Лука, БиГ, технический редактор

**Сениша Глигорич**, 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

**Проф., д-р Педро Хозе Чамизо-Домингез**, Университет Малаги, Испания

**Доц., д-р Ольга Иванова**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при  
президенте Российской Федерации; Президент Союза переводчиков России, Москва, Россия

**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 Ключанов**, Университет Восточного Вашингтона, США

HONORARY COMMITTEE:

**Akademik, prof. dr. Rajko Kuzmanović**, *Academy of Sciences of the Republic of Srpska*  
**Prof. dr. Sanel Jakupović**, *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. Katarina Držajić Laketić**, *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. Natalia Safonova**, *Institute for Advanced Training of Education Workers, Tambov, Russia*  
**Zoran R. Jovanović**, *Association of Scientific and Professional Translators of Serbia, Serbia*  
**Prof. dr. Natalja Nesterova**, *Perm National Research Polytechnic University, Russia*  
**Doc. dr. Olga Ivanova**, *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,*  
*President of the Association of Translators of the Russian Federation, Moscow, Russia*  
**Prof. dr. Julia Atanasovska**, *Gavrilo Romanovich Derzhavin International Slavic Institute, Skopje,*  
*North Macedonia*  
**Prof. dr. Nikolaj Garbovski**, *Moscow State University M.V. Lomonosov,*  
*Russian Academy of Education, Russia*  
**Prof. dr. Natalia Kovaleva**, *Nanjing University, China*  
**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*  
**Siniša Gligorić**, *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. Pedro José Chamizo Domínguez**, *University of Malaga, Spain*  
**Doc. dr. Olga Ivanova**, *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,*  
*President of the Association of Translators of the Russian Federation, Moscow, Russia*  
**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*

**МЕМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: УЗНАЁМ И ПОНИМАЕМ СКРЫТЫЕ  
СМЫСЛЫ** .....13

*MEMES IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:  
LEARNING AND UNDERSTANDING HIDDEN MEANINGS*

Кристина Евгеньевна Агафонова

**ОБУЧЕНИЕ ТАКТИКЕ КОСВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСЬБЫ  
В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО** .....22

*TRAINING IN TACTICS OF INDIRECT REQUEST IN THE COURSE OF  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE*

Елена Петровна Багирова, Элина Олеговна Гаврикова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЗАНЯТИЯХ ПО  
РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ** .....31

*THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE CLASSES*

Елена Назимовна Бадалова, Ксения Николаевна Гуцина

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НОВОЕ  
И ТРАДИЦИОННОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ** .....36

*INTENSIFICATION OF COGNITIVE ACTIVITIES: NEW AND TRADITIONAL  
IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES*

Нелли Анатольевна Галактионова

**К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ИНОСЛАВЯНСКОЙ  
СРЕДЕ** .....43

*ON THE ISSUE OF THE DIFFICULTIES OF DISTANCE TEACHING OF  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-SLAVIC ENVIRONMENT*

Анжелика Александровна Гальцева

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ РКИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ  
ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК ПОВЕСТИ  
А. С. ПУШКИНА «БАРЫШНЯ-КРЕСТЬЯНКА»** .....50

*LITERARY WORK USED AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE: TRANSLATION TRANSFORMATION IN INTERPRETATION TO*

*GREEK OF A. S. PUSHKIN'S NOVEL «THE PEASANT LADY»*

Оксана Николаевна Калита

**ПРИМЕНЕНИЕ РУССКОЙ ЖИВОПИСИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРОДВИНУТЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ .....61**

*THE USE OF RUSSIAN PAINTING AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS  
FOREIGN LANGUAGE AT ADVANCED LEVEL OF LEARNING*

Ольга Ивановна Микушина

**СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ....66**

*METHODS OF ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH-INTELLIGENT  
ACTIVITY IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE*

Макка Муратовна Патиева

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....70**

*USING SOFTWARE APPLICATIONS IN TEACHING VOCABULARY  
IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES*

Ольга Александровна Попова, Екатерина Александровна Пепеляева

**ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  
В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ А2-В1 .....79**

*THE USE OF AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN  
LITERATURE IN THE CHINESE AUDIENCE (ADVANCED LEVEL)*

Михаил Александрович Рудаков, Мария Михайловна Рудакова

**ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОРПУСА В  
СОСТАВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА .....88**

*THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MULTIMEDIA CORPUS AS PART  
OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS*

Ольга Владимировна Соболева

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ И СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....96**

*LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS  
A FOREIGN LANGUAGE*

Александра Павловна Ушакова, Светлана Александровна Шишкина

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В  
ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ .....103**

*SOME ISSUES OF TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY TO A FOREIGN  
LANGUAGE AUDIENCE*

Лариса Ивановна Човича

<b>ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С ЛИСТА .....</b>	<b>111</b>
<i>PERFORMANCE ASSESSMENT IN SIGHT TRANSLATION: VARIABILITY OF CRITERIA</i>	
Ирина Андреевна Авхачева	
<b>ФРАЗЕОЛОГИЈА НЕГОШЕВОГ ШЋЕПАНА МАЛОГ: ЗАКЛЕТВЕ КАО ТРАНСЛАТОЛОШКИ ИЗАЗОВ .....</b>	<b>120</b>
<i>ФРАЗЕОЛОГИЈА ПОЭМЫ «СТЕПАН МАЛЫЙ» ПЕТРА II ПЕТРОВИЧА-НЕГОША: ПРИСЛОВЬЯ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ЗАДАЧА</i>	
Јелена Бајовић	
<b>АФФИКСАЦИЈА И УНИВЕРБАЦИЈА КАК СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЪНЕ ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В РУССКОМ И СЕРБСКОМ ЯЗЫКАХ .....</b>	<b>128</b>
<i>AFFIXATION AND UNIVERBATION AS WORD-FORMATIVE FORMS OF EMOTIVITY EXPRESSION IN RUSSIAN AND SERBIAN</i>	
Иван Голушин, Ольга Александровна Попова	
<b>ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА .....</b>	<b>140</b>
<i>INTERPRETATION AS A COMPONENT OF TEXT SEMANTIC PERCEPTION IN THE PROCESS OF TRANSLATION</i>	
Елизавета Леонидовна Заводникова	
<b>ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....</b>	<b>147</b>
<i>POST-EDITING OF MACHINE TRANSLATION: EFFECTIVENESS AND PROSPECTIVES</i>	
Наталья Михайловна Злых	
<b>ЈЕЗИК У РАЉАМА ПОЛИТИКЕ.....</b>	<b>154</b>
<i>LANGUAGE IN THE JAWS OF POLITICS</i>	
Зоран Р. Јовановић	
<b>НЕГОШЕВ СПЈЕВ ШЋЕПАН МАЛИ И РУСКИ ПРЕВОДИ (ВЕРСИФИКАЦИЈА И ПОЕТИКА) .....</b>	<b>165</b>
<i>СТИХ ПОЭМЫ «ЩЕПАН МАЛЫЙ» ПЕТРА НЕГОША И РУССКИЕ ПЕРЕВОДЫ (СТИХОСЛОЖЕНИЕ И ПОЭТИКА)</i>	
Радмило Н. Маројевић	

<b>ЗВУКОПИСЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. ДЖОЙСА И ИХ ПЕРЕВОДИМОСТЬ .....</b>	<b>189</b>
<i>SOUND ASPECTS OF OCCASIONAL WORDS IN JAMES JOYCE'S LATE WORKS AND THEIR TRANSLATABILITY</i>	
Евгения Андреевна Наугольных	
<b>“ОМАРОВАЯ КАДРИЛЬ”, “ФОКСШПРОТ” И ДРУГИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРЮКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ СКАЗКИ ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА .....</b>	<b>196</b>
<i>"LOBSTER QUADRILLE", "FOXSPRAT" AND OTHER LINGUISTIC TRICKS OF LEWIS CARROLL'S TALE TRANSLATORS</i>	
Наталья Михайловна Нестерова	
<b>ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ, ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ И СТИЛИСТИЧКИ АСПЕКТ ПРОУЧАВАЊА ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ .....</b>	<b>205</b>
<i>LEXICAL-SEMANTIC, LINGUA-CULTURAL AND STYLISTIC ASPECTS OF STUDYING OF IDIOMS IN RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGE</i>	
Снежана Поповић	
<b>К ВОПРОСУ О КОНСТРУИРОВАНИИ ОБРАЗОВ СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ .....</b>	<b>214</b>
<i>TO THE QUESTION OF THE CONSTRUCTION OF THE IMAGES BY THE MEDIUMS OF TELEVISION</i>	
Разиля Рафинатовна Хуснулина	
<b>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (ОТ ПЕРЕВОДА КЛЮЧЕВЫХ ФРАГМЕНТОВ К ИДЕЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ) .....</b>	<b>222</b>
<i>STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF A LITERARY AND ARTISTIC TEXT (FROM TRANSLATION OF KEY FRAGMENTS TO THE IDEA OF A LITERARY AND ARTISTIC WORK)</i>	
Бранимир Чович	

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ УИЛЬЯМА  
БАТЛЕРА ЙЕЙТСА РУССКОЙ ФOLK-ROK-ГРУППОЙ «МЕЛЬНИЦА»  
В АЛЬБОМЕ «РАДОСТЬ МОЯ» .....233**

*INTERPRETATION OF WILLIAM BUTLER YEATS' ARTISTIC TEXTS  
BY THE RUSSIAN FOLK-ROCK BAND «MELNITSA» IN THE ALBUM  
«RADOST MOYA»*

Екатерина Валерьевна Бублик

**ПОЭЗИЯ Б.Л. ПАСТЕРНАКА НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....240**

*POETRY OF B.L. PASTERNAK IN ONLINE CLASSES ON RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE*

Екатерина Андреевна Прихода

**АФОРИЗМИ У ФУНКЦИЈИ ЈЕЗИЧКЕ АУТОКАРАКТЕРИСТИКЕ  
ЛИЧНОСТИ У КОМЕДИЈИ „НЕВОЉЕ ЗБОГ ПАМЕТИ“  
А.С. ГРИБОЈЕДОВА И ПИТАЊЕ ЊИХОВОГ ПРЕВОДА НА  
СРПСКИ ЈЕЗИК .....246**

*APHORISMS IN FUNCTION OF LINGUISTIC SELF-  
CHARACTERIZATION OF THE PERSONALITIES IN GRIBOYEDOV'S  
COMEDY "WOE FROM WIT" AND QUESTION OF THEIR  
TRANSLATION INTO SERBIAN*

Наташа Сјериков

**О ПРОЕКТЕ ИНТЕРНЕТ-КОНКУРСА "ЗНАТОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО": КОНЦЕПЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ ЗАДАНИЙ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ .....253**

*ABOUT THE PROJECT OF THE INTERNET COMPETITION "EXPERTS  
OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE": CONCEPT, RESEARCH  
TARGET SPECIFICS, PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION*

Ольга Владимировна Соболева, Регина Алисовна Рамазанова,  
Елизавета Евгеньевна Цибулько

**КОНЦЕПТ „МАТЬ“ У РОМАНУ „ТАРАС БУЉБА“ .....261**

*CONCEPT OF „MOTHER“ IN THE NOVEL „ТАРАС БУЉБА“*

Сузана Теодоровић

**РЕАЛИЈИ РУССКОГО ДВОРЯНСКОГО БЫТА В АВТОБИОГРАФИ-  
ЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В. НАБОКОВА: АВТОРСКИЙ ПЕРЕВОД .....268**

*THE REALIA OF RUSSIAN NOBLE LIFE IN THE AUTOBIOGRAPHICAL  
PROSE OF V. NABOKOV: THE AUTHOR'S TRANSLATION*

Дмитрий Данилович Курушин

**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**

**Кристина Евгеньевна Агафонова**

*кандидат педагогических наук, преподаватель-методист,  
Учебный Центр русского языка МГУ; доцент кафедры РКИ Московского  
государственного университета пищевых производств (Россия)  
agafonovake@yandex.ru*

**УДК 811.161.1**

**МЕМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ:  
УЗНАЁМ И ПОНИМАЕМ СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ**

**MEMES IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:  
LEARNING AND UNDERSTANDING HIDDEN MEANINGS**

***Аннотация.** В статье рассматриваются Интернет-мемы, метасмысл (ирония, намеки и др.) которых представляют серьёзную трудность для иностранных учащихся. Современная когнитивно-коммуникативная лингвистика, изучающая метасмысл, всё то, что не высказывается прямо, а подразумевается, даёт ответ на вопрос, как происходит понимание скрытых смыслов ов в речевом взаимодействии. Без опоры на эти знания практически невозможно создавать учебные материалы, предназначенные для обучения учащихся осознавать и применять дискурсивные слова в речевом общении. Методология нашего исследования находится в рамках прагмалингвистики и когнитивно-коммуникативного направления современной лингвистики, где изучается языковое сознание, то есть то, как люди создают понятные тексты и как они понимаются другими людьми в речевом общении. В круг интересов когнитивной лингвистики и методики РКИ входит проблема понимания и применения скрытых средств речевого воздействия на знания, поведение и чувства участников речевого взаимодействия. В политдискурсе используются речевые стратегии и тактики, в состав которых входят такие непрямые средства речевого воздействия, как метафоры, ирония, намеки, эвфемизмы, мемы и др. Научить студентов понимать скрытые смыслы в письменных и устных текстах – цель нашего исследования и важная задача, требующая решения в методике русского языка как иностранного*

*(РКИ). Результатом нашего исследования выступают учебные материалы, предназначенные для иностранных учащихся, достигших уровня А2+.*

**Ключевые слова:** когнитивно-коммуникативная лингвистика; подразумевать; метасмысл; мем; ирония.

**Введение.** В когнитивно-коммуникативном направлении языкознания изучаются не только языковое сознание, но и подсознание. К последнему относятся интуитивные действия понимания, когниции текстов, где примерно 40 % информации не выражено словесно, а подразумевается. Скрытый смысл в текстах называется **метасмыслом**. В устных и письменных текстах находятся ирония, эвфемизмы, намёки, метафоры, которые получили название фигуры непрямого коммуникации.

Метасмысл – основной термин глубинной лингвистики. Взаимопонимание в речевом общении практически невозможно без осознания метасмысла, то есть скрытой, невыраженной прямо, экстралингвистической и языковой информации, практически невозможно. Скрытые смыслы находятся и в глубинных структурах мемов.

Дадим определение мему. Мем – это повторяющаяся речевая единица, обладающая яркой образностью и способностью запоминаться.

Напомним, что метафоры, эвфемизмы, мемы повторяются в процессе коммуникации, и, соответственно, для их понимания, раскрытия метасмысла применяются особые когнитивные действия, интерпретационные практики, которые выполняются по определённым правилам. Задача исследователей заключается в том, чтобы понять эти правила, то есть вывести их в светлое поле сознания. Именно поэтому цель исследователей метасмысла – разработать методическую инструкцию (модель занятий по раскрытию метасмысла в методике РКИ), где будут представлены обучающие материалы для того, чтобы научить студентов опознавать, понимать и интерпретировать метасмысл в мемах.

Приёмы анализа текстов, содержащих метасмысл в фигурах непрямого коммуникации, в том числе мемов, универсальны. Основной приём заключается в том, чтобы вывести в светлое поле языкового сознания семантическое содержание мемов. Для этого служат умственные действия опознания, комментирования, то есть передача смысла мемов «прямым текстом».

Примерами мемов могут служить плакаты, лозунги, популярные, часто цитируемые или так называемые «вирусные» картинки, пословицы, рекламные ролики, метафорические яркие высказывания и т.д. Например, «Надежда умирает последней», «Лучше умереть стоя, чем жить на коленях», «Миру мир!», также известные всем русскоговорящим людям пословицы, стихотворения, сказки и т.п.

**Генезис термина «мем».** По аналогии с генами английский этолог, эволюционный биолог, учёный и популяризатор науки Ричард Докинз назвал «мемами» единицы культурной памяти, которые стремятся к бесконечному самовоспроизводству и используются для этого в книгах, песнях, спектаклях, телепередачах, средствах массовой коммуникации [Докинз, 2013]. Мем как единица массовой культуры, единица передачи культурной информации, является также неотъемлемой частью речевого общения людей.

Американский программист и писатель Ричард Броуди в книге «Психические вирусы. Как программируют наше сознание» рассматривает понятие мема достаточно широко. Он утверждает, что «Мышление и поведение человека диктуются мемами» [Броуди, 2007]. Ричард Броуди также называет мем психовирусом, мыслеобразом, единицей, склонной к имитации. По его мнению, психические вирусы поразили сознание людей набором мемов — определёнными идеями, психологическими установками, стереотипами и убеждениями. Мемы западают в языковое сознание и воспроизводятся в нужном месте в речевом общении.

Конечно, мемы воздействуют и на эмоции, мировоззрение и может даже на поступки адресата. Например, лозунг «Black lives matter» (жизнь афроамериканцев тоже важна) привёл к уличным сражения в США.

В нашем исследовании важна мысль о том, теория непрямого коммуникации в лингвистике (Н.Д. Арутюнова, Дж. Лакофф, М. Джонсон, А.Н. Баранов и др.) определила роль косвенных речевых действий в речевом общении. Задача методики – опереться на лингвистическую теорию непрямого коммуникации и разработать методические приёмы для опознания, понимания и объяснения своими словами скрытых смыслов в письменной и устной речи.

**Обсуждение. Мемы и клиповое сознание, изо-мемы.** В эпоху информационного общества и развития IT-технологий основными носителями информации становятся не только тексты, но и визуальные средства донесения информации до адресата. В настоящее время широкое распространение получило так называемое клиповое мышление. Его особенность заключается в том, восприятие информации об окружающем мире происходит фрагментарно, небольшими порциями, а в сознании формируется калейдоскоп ярких, эмоциональных, но разрозненных мелькающих и кратковременных, быстро сменяющихся образов действительности.

Не последнюю роль в создании клипового мышления играют мемы. Мемы мы рассматриваем как носители культурной информации, как средства воздействия на эмоции и поведение людей, например, в рекламе и политслоганах. Клиповость сознания современных пользователей социальных сетей и пр. восприимчива к одному из видов мемов, мы их

называем «изо-мемы» или «вирусными» картинками, содержащими «изо-иронию», то есть юмористическое содержание. В нашей работе мы предлагаем приёмы осознания метасмысла в мемах, получивших изобразительное воплощение.

Зрительный канал восприятия информации крайне важен в обучении РКИ. Изо-мемы, то есть мемы «в картинках», в форме изображений, получили большую популярность в Интернете в социальных сетях, но такие мемы нередко быстро забываются, срок их жизни от месяца до полугода. Пока неизвестно, какие изо-мемы займут достойное место в долговременной памяти, но они привлекательны своим содержанием «здесь и сейчас» и могут, без сомнения, применяться на занятиях РКИ.

Изо-мемы обладают некоторыми характерными чертами, которые способствуют продуктивному их использованию мемов на занятиях по РКИ. Перечислим эти привлекательные особенности.

– **Структура изо-мема.** Это или картинка или изображение, нередко с текстом иронического содержания.

– **Шаблонность.** Нередко изо-мемы шаблонны, то есть под один и тот же формат возможно поместить различное актуальное содержание.

– **Ситуативность и наглядность.** У мема всегда актуальное, «жизненное» содержание, характерное для повседневной жизни практически любого человека. С помощью визуальных средств можно определить обстоятельства общения, роли коммуникантов, их настроение, цель общения и другие прагмалингвистические параметры речи.

– **Эмотивность.** Мем позволяет получить эмоциональный отклик целевой аудитории. Стоит отметить, что лингвистикой эмоций доказан тезис о том, что человек не *homo sapiens*, а *homo sentiens*, то есть Человек эмоциональный [Шаховский, 1990, с. 138]. Категория эмотивности ярко проявляется в изо-мемах. Яркий образ привлекает внимание студентов, приносит интерактивность на занятие. Кроме того, на занятии по РКИ образ мема связывается в сознании студентов с объясняемой темой» [Каменева, 2021, с. 145]., что содействует более быстрому запоминанию материала.

- **Юмор, ирония, намек.** В изо-мемах находится метасмысл, который требует от учащихся выполнять набор учебных действий, чтобы интерпретировать скрытые смыслы, работать над пониманием иностранцами данных косвенных фигур речи, таких как метафора, намек, ирония и др.

Данный вид мемов желательно использовать на занятиях по РКИ для того, чтобы сформировать умения учащихся опознавать и понимать метасмысл в изо-мемах, а затем использовать эти умения шире, то есть применять для понимания иронии, намёков, эвфемизмов и др. фигур непрямо́й коммуникации.

**Материалы и методы. Изо-мемы на занятиях по РКИ.** Методы, используемые в исследовании – это универсальные приемы прагмалингвистики. Данные стадии входят в состав методов прагмалингвистики. Когнитивную процедуру понимания метасмысла в изо-мемах можно разделить на три стадии: выявление метасмысла в мемах; формирование умения понимать метасмысл посредством интерпретационных процедур комментирования, передачи содержания «прямым текстом»; стадия вербализации, в нашем случае, употребление мема в письменной или устной речи.

Расскажем более подробно о каждой из стадий понимания метасмысла. На стадии ознакомления мем предъявляется и обсуждается. На стадии опознания и понимания метасмысла в мемах желательно у студентов запустить механизм рефлексии. Студентам предлагается ответить на следующие вопросы: *Каковы обстоятельства общения, которые обнаруживаются в меме? Каковы социальные роли коммуникантов и какие между ними отношения? Какие события происходят в изо-меме? Если озвучить мем, то о чем могут поведать участники взаимодействия? Как авторы мема предполагают воздействовать на эмоции и мысли зрителей? Какая перед нами фигура речи (ирония, намек, угроза и т.д)? Как правило изо-мемы не сопровождаются репликами героев, а если сопровождаются, то что они говорят зрителю? Есть ли в меме скрытые смыслы? Если да, то объясните смысл своими словами. Какие эмоции вызывает мем?*

На третьей стадии работы с изо-мемами необходимо осуществить выход в речь: учащимся предлагается составить устный или письменный рассказ на тему мема, и, в качестве творческого задания в группах составить собственный мем и т.д.

Необходимо помнить, что работа с мемами – это работа со вспомогательным материалом, который учит понимать и комментировать скрытые смыслы в мемах и в других фигурах не прямой коммуникации. Например, увидеть метасмысл и раскрыть его в коротких рассказах А.П. Чехова. Отбор и работа с мемами должна соответствовать уровню владения языком иностранных учащихся.

**Результаты.** Приведем примеры использования изо-мемов на занятиях по РКИ.

**Изо-мем «Ожидание-реальность».** Данный юмористический мем описывает повседневную жизнь или стандартные ситуации, которые могут случиться с каждым человеком.

Представим простой для понимания изо-мем «Купил булочку с повидлом» (Рис. 1)

### Купил булочку с повидлом



ОЖИДАНИЕ      РЕАЛЬНОСТЬ

*Рис. 1*

На стадии ознакомления с мемом желательно снять лексические трудности, объяснить слово «повидло», что это такое, какие фруктовые повидла бывают и т.д.

На второй стадии понимания метасмысла, например в целях расширения темы «неудачная покупка», желательно с иностранными студентами обсудить тему о подобных ситуациях в жизни. Припомнить смешные и не очень эпизоды из собственной жизни.

На последней стадии для выхода в речь можно обсудить со студентами похожие жизненные ситуации, а в качестве дополнительного творческого задания попросить студентов составить собственный мем.

Изо-мемы такого формата мы считаем можно представлять на занятиях по РКИ начиная с уровня владения языком А2+.

Представим другой изо-мем «Решил стать блоггером» (Рис. 2)



*Рис. 2*

**Примерные вопросы для обсуждения шаблонного мема «Решил стать блоггером» (Рис. 2)**

*Какие вы знаете популярные профессии? А какие из них высокооплачиваемые? Как, вы считаете, как можно заработать много денег? Можно ли легко заработать много денег? Кто такой блоггер? Легко ли быть блоггером? Это высокооплачиваемая работа? Что нужно сделать, чтобы добиться успеха? Какие ожидания у человека, которые хочет*

*стать блогером? А что происходит на картинке «Реальность»? Почему у стола, стула и ног героя нарисованы корни? Какие скрытые смыслы вы видите (метафора, намек, ирония)? Вы согласны с этим мемом? Похожие ситуации встречаются в жизни, приведите примеры.*

**Изо-мем «Как тебе такое Илон Маск?».** Этот сатирический мем высмеивает нелепые изобретения, но также и является примером русской смекалки. Мем пародирует изобретение американского инженера и лидера технического прогресса предпринимателя Илона Маска. Он создал платежную систему PayPal, занимается производством электрокаров Tesla, а еще основал частную космическую компанию Space X. В противовес этому образу инноватора ставят отечественные лайфхаки в — пробка в крышке кастрюли, поделки из бутылок и так далее. В более широком смысле мем может высмеивать любые явления — странные новости или глупые картинки из интернета.

Представим мем «Как тебе такое, Илон Маск?» (Рис. 3)



Рис. 3

**Примерные вопросы для обсуждения.** *Что обычно находится на лобовом стекле автомобиля? Что необычное мы здесь видим? Какую функцию выполняет веник? Для чего обычно используется веник? Вы бы стали использовать веник в качестве «дворников»?*

Представим другой мем «А как тебе такое Илон Маск?» (Рис. 4)



Рис. 4

**Примерные вопросы для обсуждения.** *А вы знаете, кто такой Илон Маск и какие у него достижения? Что вы видите на картинке? Что обычно носят на ногах? Легко сделать такие тапочки? Как вы думаете тапочки из бутылок – это удобно? Как вы думаете, Илону Маску понравится такое изобретение? Смог бы он сам его придумать и воспользоваться? Какие еще вы знаете нелепые изобретения?*

**Заключение.** Изо-мемы, как и другие виды мемов, раскрывают некоторые особенности юмора в русском национальном мышлении и мировоззрении россиян: чем они живут, о чем мечтают, что критикуют в современной жизни

В настоящее время все больший интерес вызывают учебные материалы, обучающие опознанию, пониманию и употреблению скрытых смыслов в письменной и устной речи. Речь идет не только о мемах, но и о других фигурах косвенной речи: метафорах, иронии, намеках, дискурсидиомах, эвфемизмах. Задача методики РКИ в настоящее время – создать учебные материалы для уровней владения русским языком А2-С1 для формирования навыков понимания метасмысла в русской письменной и устной речи. Понимание метасмысла в письменных и устных текстах, а также в изобразительном искусстве, входит в состав высших коммуникативных умений и навыков.

#### **Список литературы**

1. Агафонова К.Е. Речевая стратегия доминирования – основной инструмент воздействия в политическом дискурсе. *Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом.* - 2017. № 4. - С. 73-75
2. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* – М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Баранов А.Б. *Дескрипторная теория метафоры.* – М.: Языки славянской культуры, 2014.
4. Броуди Ричард. *Психические вирусы. Как программируют ваше сознание / Пер. с англ. Л.В. Афанасьевой.* – М.: Поколение, 2007. – 304 с.
5. Докинз Р. *Эгоистичный ген / Пер. с англ. Н. Фоминой.* М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 512 с.
6. Каменева А.С. *Использование интернет-мемов в преподавании РКИ. РКИ в поликультурном пространстве: Традиционные и цифровые технологии: Сборник материалов IV Московского международного культурно-образовательного Форума по РКИ. 10-11 ноября 2021 г./ Под ред.: И.Е. Карпенко - Москва: УЦРЯ МГУ, 2021. - С. 143-150*
7. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живём // Актуальные проблемы современной лингвистики: Учебное пособие / Сост. Л.Н. Чурилина.* – М.: Флинта: Наука, 2008.
8. Тарасов Е. Ф. *Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10.*

9. Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция и язык. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
10. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // Коммуникативные аспекты значения: Сборник. Волгоград: Волгогр. пед. ин-т, 1990. – 167 с.
11. Шляхов В.И., Саакян Л.Н. Текст в коммуникативном пространстве. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 240 с.
12. Шляхов В.И., Саакян Л.Н., Толстова Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии: Учебное пособие для студентов магистратуры. – М., 2013. – 160 с.

**Елена Петровна Багирова**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
и общего языкознания, Тюменский государственный университет (Россия)  
ORCID: 0000-0003-3798-8991, bagirovaelena@mail.ru*

**Элина Олеговна Гаврикова**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
и общего языкознания, Тюменский государственный университет (Россия)  
ORCID: 0000-0002-5019-8815, elina\_gavrikova@mail.ru*

**УДК 811.161.1**

## **ОБУЧЕНИЕ ТАКТИКЕ КОСВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСЬБЫ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

### ***TRAINING IN TACTICS OF INDIRECT REQUEST IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE***

***Аннотация.** Статья посвящена методике преподавания речевых тактик косвенного выражения просьбы на занятиях РКИ на основе аутентичных материалов. Рассматриваются способы реализации не прямой императивности на лексическом и грамматическом уровнях, цели исследуемых тактик, закономерности функционирования, методические приемы изучения темы.*

***Ключевые слова.** межкультурная коммуникация; этикетные речевые жанры; речевые формулы; речевые клише; косвенная просьба; РКИ.*

**Введение.** В настоящей статье рассматривается возможность использования короткометражных фильмов как средства формирования коммуникативно-речевых компетенций студентов, изучающих русский язык как иностранный. В частности, интерпретируются подходы к использованию материалов фильма при изучении моделей императивных косвенных речевых актов и способов реализации не прямой императивности на лексическом и грамматическом уровнях. По мнению Т.В. Нестеровой, необходимость работы с подобными единицами на уроках РКИ очевидна, так как они широко представлены в повседневной русскоязычной коммуникации и с ними постоянно сталкиваются в своей речевой практике иностранцы, изучающие русский язык [Нестерова, 2021, с.52- 63].

Сложность освоения иностранцем косвенных речевых актов просьбы состоит в том, что «непрямая коммуникация охватывает целый ряд речевых явлений, при использовании и интерпретации которых как в повседневной речевой практике, так и во вторичных, книжных или официальных сферах общения оказываются недостаточными одни лишь правила языка. Более того, многие типичные ситуации общения допускают и даже требуют от коммуникантов обращения к неформализованным, не принятым в данном

коде языковым средствам, грамматическим конструкциям, типам предложений, какие должны были бы быть использованы для оформления данного содержания в данном языке, требуют выбора „неподходящих“ по стилю синонимов и т.д.» [Дементьев, 1999, с. 33].

Таким образом, актуальность работы обусловлена необходимостью детального анализа лингвометодических возможностей аутентичного художественного фильма как эффективного аудиовизуального средства освоения не прямых способов выражения просьбы на русском языке.

Объектом исследования является процесс обучения русскому языку как иностранному с использованием аутентичных киноматериалов. Предмет – система упражнений, формирующая у обучающихся представления о способах косвенного побуждения в русском языке.

Цель статьи состоит в обосновании и практической разработке системы упражнений, направленной на формирование у иностранных учащихся целостного представления о языковых (морфологических, синтаксических, лексических) средствах выражения косвенной просьбы, типичных моделях формирования высказываний и экстралингвистических маркерах скрытых форм побуждения.

**Материалы и методы.** Материалом исследования послужил короткометражный фильм режиссера и сценариста Юрия Морозова «Сквозь пальцы». Лента рассказывает о сложных взаимоотношениях детей и родителей, неразвитой эмпатии, милосердии. Главная героиня - психолог Вера, решающая чужие душевные задачи, но не сумевшая справиться с проблемой в отношениях с собственной матерью. Накопившиеся за долгое время взаимные упреки и обиды со смертью близкого человека превращаются для молодой женщины в ситуацию «незавершенного гештальта». Чтобы отпустить прошлое и не повторять его ошибок, героиня принимает решение взять в свою семью из дома престарелых совершенно чужого человека — всеми покинутую, одинокую пожилую женщину, выдав себя за ее дочь. Ужас ситуации заключается в том, что выбор Веры пал на склочную и взбалмошную художницу Татьяну Григорьевну, добровольно заточившую себя в доме престарелых. Картина не оставляет зрителя равнодушным и побуждает к философским размышлениям о смысле бытия, справедливости, взаимоотношениях в современном обществе.

Короткометражный формат ленты (27 минут 20 секунд) не требует предварительного просмотра фильма и позволяет выстроить систему работы на уроке над всеми видами речевой деятельности. Разработанные с опорой на его содержание задания позволяют тренировать навык восприятия звучащей речи на чужом языке, обнаруживать конструкции косвенного побуждения к действию, систематизировать их невербальные составляющие, устанавливать причины обращения к имплицитным формам

изложения информации, демонстрировать процесс декодирования скрытой просьбы.

Кинолента была отобрана с учетом критериев, предъявляемых к художественным фильмам: а) страноведческая ценность, позволяющая использовать киноленты для знакомства с различными сторонами жизни и культуры страны, историческими этапами ее развития; б) актуальность темы, стимулирующая познавательный интерес и творческую активность обучающихся; в) наличие конфликта, обеспечивающего проблемное обсуждение и дискуссию; г) учет возрастных особенностей обучающихся, их национальных особенностей, зрительского опыта, доступности материала. [Страмнова Т.В., Шантурова Г.А., 1995, с.71].

Методическая разработка ориентирована на уровень языковой компетенции обучающихся, соответствующий ТРКИ -III/C1.

Цель исследования определяет применение в работе следующих методов и приемов: непосредственного наблюдения и обобщения, интерпретации фактов употребления непрямо́й императивности, способов её выражения; систематизации и классификации лексико-грамматического материала художественных фильмов при разработке типологии заданий и упражнений.

Теоретическую основу исследования составили работы М.А. Березняцкой, А.В. Денисенко [2019], Н. Благоевич, В. Илич, О.А. Трапезниковой [2018], Т.Н. Весовой [2008], Н.Н. Глебовой, И.А. Ореховой [2012], В.В. Новиковой [2016], Д.Н. Рубцовой [2013], посвященные рассмотрению методологических подходов к формированию коммуникативных навыков иностранных студентов посредством художественных фильмов. Скрытые смыслы в повседневной коммуникации, контекстуально-ситуативные косвенные речевые акты были описаны и представлены с опорой на исследования В.В. Дементьева [2000], А.С. Куркина [2016], Н.М. Михальчук [2017], Т.В. Нестеровой [2021], Дж. Р. Серль [1975], Т.С. Шахматовой [2018].

**Результаты.** Опираясь на изложенные О.В. Ивановой [2018], В. Л. Скалкиным [1981] и Т. В. Страмновой [1989] концепции, был разработан алгоритм работы, включающий преддемонстрационные, демонстрационные, постдемонстрационные задания, объединяющие разные виды работ, направленные на формирование представлений о способах реализации непрямо́й императивности на лексическом и грамматическом уровнях.

На преддемонстрационном этапе обучающимся предлагается ответить на вопросы, которые вводят в проблематику, поднятую авторами картины (Возникают ли у вас сложности в общении с родителями? Как вы решаете ситуацию недопонимания с родственниками? Всегда ли вы проявляете терпение и понимание в общении со старшими?). Предваряющие

задания помогают сконцентрировать внимание аудитории на конкретной проблеме, позволяют педагогу спрогнозировать лингвистические и экстралингвистические трудности, с которыми могут столкнуться студенты при восприятии фильма. Снятию языковых трудностей способствуют предусмотренные упражнения, позволяющие уточнить значения незнакомых слов и выражений, встречающихся в киноленте.

На преддемонстрационном этапе считаем важным вспомнить наиболее частотные формы прямой и косвенной просьбы, провести инвентаризацию основных типов несобственно-вопросительных и несобственно-утвердительных высказываний, выражающих в естественном диалоге побуждение.

Предварять работу над конструкциями, выражающими скрытую просьбу, должны задания на отработку ИК-3, которая употребляется в побудительных и вопросительных без вопросительных слов предложениях:

Задание 1. Прочитайте предложения, определите тип интонационной конструкции. Опишите ситуации, в которых могут быть использованы приведённые фразы. 1) Давайте сегодня без капризов. 2) Не надо мной помывать! 3) Кто-нибудь закроет это окно на шпингалет? 4) Мне что из ложки тебя кормить? 5) Зачем ты это делаешь? 6) Не смей!

При работе с предложенными образцами речи следует обратить внимание обучающихся на то, что цель побуждения в данных высказываниях выражена косвенно, с помощью показателей, исходно предназначенных для маркировки других иллокутивных целей. В большинстве случаев потенциальное содержание данных запросов вне интонации остается нераскрытым. Студенты должны прийти к пониманию того, что интонация позволяет уточнить коммуникативное задание высказывания, которое без лексико-грамматических конкретизаторов получает однозначную характеристику благодаря правильному интонированию (или же широкому контексту). Данный тип задания акцентирует внимание обучающихся на специфичном интонировании волеизъявления в непрямом значении.

На предусмотренном этапе может быть предложено задание, позволяющее студентам познакомиться с существующими в русском языке способами выражения скрытой просьбы:

Задание 2. Прочитайте предложения. Установите, какова реальная цель приведённых высказываний. Каким способом говорящий побуждает слушателя к совершению действия? Можно ли этот способ назвать вежливым? Почему? Какие конструкции избирает говорящий для выражения косвенного побуждения? 1) А вы можете меня проводить? 2) Да вы бы сняли пальто, Андрей! 3) Мне срочно нужны деньги, триста рублей. 4) А можно мне супа? 5) Лидочка, не могли бы вы мне кефир принести и булочку? 6) Я хочу, чтобы мы поехали куда-нибудь вместе. 7) Илью

Васильевича можно услышать? 8) Который час? 9) Ты не подашь мне таблетку? 10) Не забудьте надеть бахилы. 11) Как же мне здесь душно. Просто невыносимо!

Студенты, анализируя приведённые конструкции, убеждаются в том, что коммуникативные акты волеизъявления реализуются разнообразными языковыми средствами и моделями. В частности, обучающиеся могут обнаружить повествовательные предложения с лексемой «хочу» и предикативными наречиями «надо...», «нужно», вопросительные высказывания с модальными глаголами «хотеть» и «мочь», косвенные директивы, содержащие вопросительный индикатив глагола каузируемого действия с отрицательной частицей «не» и другие. Важно в ходе обсуждения обратить внимание обучающихся на то, что выбор говорящим конкретного средства и формы представления просьбы сказывается на её оценке как категоричной, нейтральной, вежливой и сверхвежливой. Например, сравнивая вопросительные конструкции, маркирующие схожие иллокутивные намерения говорящего (*Не могли бы вы меня проводить?* и *А вы можете меня проводить?*), обучающиеся приходят к выводу: глагол в сослагательном наклонении позволяет сформировать более мягкую форму директива. Казалось бы, оба вопроса-уточнения побуждают собеседника к одному и тому же действию, но в первом случае скрытая императива воспринимается как более вежливая форма побуждения (даже подчеркнуто вежливая), поскольку модальный глагол выражен сослагательным наклонением. Снижению директивности в данной конструкции способствует и наличие частицы *не*. Адресант, избирая подобную форму императивности (*не могли бы вы...*), по сути предоставляет собеседнику право выбора дать отрицательный или положительный ответ (да, конечно... / нет, не могу...) и тем самым демонстрирует вежливость дистанцирования, при которой признается независимость адресата и подчеркивается отсутствие намерений со стороны говорящего нарушить существующие границы между собеседниками.

Демонстрационный этап работы включает просмотр фильма и обсуждение вопросов, контролирующих понимание увиденного (О чем фильм? Кем работает Вера? Почему Вера сдала мать в дом престарелых? Кто помогает Вере? Почему она решается взять из дома престарелых чужого человека?). Вопросы рекомендуются составлять таким образом, чтобы в ответах иностранные студенты смогли выразить свое мнение по проблематике фильма, дать оценку поступкам героев, спрогнозировать их поведение в дальнейшем (Какой эпизод киноленты вызвал самые сильные чувства и почему? Почему фильм назван «Сквозь пальцы»? Как поступок Веры ее характеризует? Как бы вы поступили на месте Веры? Предположите, как сложатся отношения персонажей в будущем?)

Послепросмотровый этап работы предполагает развитие навыков обнаружения и расшифровки косвенных речевых актов просьбы, представленных в форме повествовательных и вопросительных предложений:

Задание 3. Посмотрите фрагмент фильма «Сквозь пальцы» (7:02). Установите, какую задачу преследует Вера, произнося фразу «Ложки где в этом доме?». Как понять, что интенции говорящего были восприняты адекватно и привели к коммуникативному успеху? (в фильме отражена реакция собеседника). Может ли скрытая директива (Ложки где в этом доме? → Дайте мне ложку!) в данной ситуации рассматриваться как вежливая форма побуждения (нет, скорее косвенный речевой акт используется для привлечения внимания, выражения отношения к ситуации, её оценки: Вере важно, выразив эмоцию (раздражение, недовольство, возмущение), воздействовать на адресата, добиться от него желаемого ответного действия).

Задание 4. Посмотрите повторно момент первой встречи Веры с Ниной Степановной (23:25). Ответьте на вопросы: 1) Зачем Вера пришла в дом престарелых? 2) Кому она принесла фрукты? Почему? 3) Можно ли фразу сотрудника дома престарелых (- Ну, что там у вас?) трактовать как скрытое волеизъявление? Почему? Есть ли в фильме этому подтверждение? (да, реакция со стороны адресанта (движение рукой; протянутый пакет) и речевая реакция со стороны адресата – «Фрукты! Ну зачем вы, Верочка, право слово...»). Перестройте диалог персонажей, заменив формы косвенной просьбы на прямую.

Иллюстративный материал 3 и 4 заданий позволяет выявить и оценить влияющие на распознавание иллокутивных намерений говорящего факторы: 1) грамматическая структура высказывания, 2) паралингвистические характеристики (жесты, мимика, движение тела), 3) просодическая сторона речи (темп речи, ударение, интонация, высота тона и т.д.), 4) характер коммуникативной ситуации (локализация и хронотоп коммуникативного события, свойства участников, условия происходящего взаимодействия, структура предшествующих коммуникативных ситуаций и т.д.). Цель предложенных упражнений - сформировать у обучающихся представление о влиянии внешних обстоятельств коммуникативного акта (неречевого контекста) на адекватную интерпретацию косвенной директивы.

Можно предложить студентам познакомиться с монтажной записью фильма и выписать примеры скрытой просьбы. Во время работы обучающиеся могут поразмышлять над следующими вопросами: 1) Почему действительные намерения собеседника были завуалированы в косвенных речевых актах? 2) Какие маркеры скрытых форм побуждения используют собеседники? 3) К чему приведет замена скрытой просьбы на прямую?

Важно обратить внимание студентов на то, что косвенное побуждение к действию носит разный характер (просьба, граничащая с запретом; просьба с предположением, категоричная просьба, просьба-предупреждение; просьба-требование; вежливая просьба; просьба-предложение и т.д.). Параллельно с анализом вербальных маркеров разных форматов просьбы стоит обратить внимание на сопутствующие невербальные знаки, поскольку они уточняют вид просьбы и истинные намерения говорящего (Не смей! (9:15) (удар рукой, повтор фразы); Татьяна Григорьевна, куда же Вы? Рано еще (25:20) (движение рукой, тихая интонация, заискивающий взгляд); Неужели так трудно взять и закрыть это чертовое окно на этот чертов шпингалет? (5:27) (высота тона, интонация); Я дома (4:57) (интонация)).

Следующее задание акцентирует внимание инофонов на разных сферах употребления прямой и косвенной просьбы:

Задание 5. Разделите предложения на две группы: содержащие косвенную просьбу и прямую. Перечислите языковые средства выражения прямой просьбы. Уточните, какие из приведенных предложений могут использоваться в неофициальной, бытовой сфере общения, а какие – в официальной обстановке общения. Почему? 1) Не надо меня жалеть! 2) Не капризничай, сделай милость! 3) Прошу тебя, пожалей меня! 4) Давайте сегодня без капризов. 5) За молоком не уследили, так хотя бы проветрили. 6) Пожалуйста, закройте окно! Здесь холодно. 7) Ваня, быстрее выключи газ, у тебя молоко убегает! 8) Неужели так трудно взять и закрыть это чертовое окно на этот чертов шпингалет? 9) Прошу подготовить документы.

Студентам можно предложить задание на конструирование диалогов с прямой и скрытой просьбой (указать дорогу; напомнить номер телефона; сказать, который час; пропустить к выходу в транспорте; рекомендовать вас для какой-либо работы). Целесообразно изменить получившиеся диалоги в зависимости от ситуации речевого общения (официальная/неофициальная коммуникации).

Средством формирования языковой компетенции выступают задания на трансформацию:

Задание 6. Замените предложения с косвенной просьбой на предложения с прямой: 1) Пусть мать послушает, чтоб не наступать на те же грабли. 2) Ну, что там у вас? 3) Нина, я тут бьюсь в депрессии. 4) Нельзя взять и закрыть на шпингалет это окно? 5) Саня, чайник кипит! 6) Я забыла ручки дома. 7) Упражнение дурацкое. Не понимаю. 8) Молоко есть? 9) Я так хочу, чтобы ты была счастливой.

Задание 7. Познакомьтесь с вариантами косвенного выражения просьбы, представленными в речи разных персонажей фильма: Ну-ка держите (25:09); Не надо быть заложником чужого счастья (10:43); Вы бы не маячили здесь (23:35); Давайте сегодня без капризов. Мне женских истерик на работе хватает (6:47). Преобразуйте высказывания, используя

разные модели и лексико-грамматические конкретизаторы для смягчения волеизъявления (возможные конструкции: «*можно*+инфинитив»; «*можно* + синтаксический индикатив в форме будущего простого времени первого лица»; «*можно* + объект»; «глагол в сослагательном наклонении + *вы (ты)*»; просьба с предикативными наречиями *надо, нужно*; вопросительные конструкции с факультативной альтернативной частью *или нет* м т.д.). Разбейтесь на пары. Составьте диалоги, используя представленные конструкции с прямой и имплицитной императивностью.

**Заключение.** Таким образом, короткометражный фильм, погружая в реальную языковую среду, способен методически облегчить задачу восприятия и анализа непрямых значений императива в иностранной аудитории. Прагматический комментарий аутентичного материала помогает студенту ориентироваться в уместности употребления разных видов не прямой коммуникации, обучает прогнозированию вербальных и невербальных реакций собеседника, адекватной интерпретации иллюкутивных целей императивных косвенных речевых актов.

Представленная в статье коммуникативно ориентированная методическая разработка обучения иностранных студентов тактикам косвенного выражения просьбы, навыкам транспозиции нацелена на адекватную условиям общения дешифровку коммуникативного замысла собеседника, установление истинного интенционального смысла, способствует развитию чувства языка, эмпатии, уместному применению формул речевого этикета.

### Список литературы

1. Благоевич Н., Илич В., Трапезникова О.А. Из опыта использования художественных фильмов в обучении русскому языку в инославянской среде // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 45 – 1. С. 168 – 175.
2. Березняцкая М.А., Денисенко А.В. Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кино комедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 192. С. 168 – 177.
3. Весова Т.Н. Читаем. Смотрим. Говорим: развитие речевых умений на материале художественных текстов и видеозаписей одноименных фильмов: учеб. пособие / Т. Н. Весова, Е. В. Чистякова / ВолГГТУ. Волгоград, 2008. 56 с.
4. Глебова Н.Н., Орехова И.А. О русских фильмах по-русски: Пособие по развитию речи / Н.Н. Глебова. И.А. Орехова. М.: 2012. 176 с.
5. Дементьев В.В. Вторичные речевые жанры: онтология не прямой коммуникации // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1999. Вып. 2. С. 33 – 49.
6. Иванова О.В. Система упражнений по работе с адаптивным художественным фильмом в группах учащихся-инофонов базового уровня (А2) на занятиях по РКИ // Известия ВГПУ. 2018. № 2 (125). С. 54 – 55.

7. Нестерова Т.В. Прагматические транспозиции вопросительных высказываний в повседневной коммуникации // Русский язык за рубежом. 2021. № 1/2021. С. 52 – 63.
8. Новикова В.В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 10. Ч. 1. С. 143-146.
9. Рубцова Д.Н. Демонстрация художественных фильмов как один из способов формирования лингвокультурологической и полисубъектной компетенции обучающегося (довузовский этап обучения) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013, № 4. С. 38 – 43.
10. Серль, Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М: Прогресс, 1986. – С. 195 – 222.
11. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
12. Страмнова Т.В. Система работы по развитию устной речи иностранных студентов-филологов на основе использования материалов информационных теле- и радиопрограмм // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному: сборник статей / под редакцией В. Г. Логиновой, Н. И. Самуйловой ; Институт русского языка им. А. С. Пушкина. Москва: Русский язык, 1989. С. 61–65.
13. Страмнова Т.В., Шантурова Г.А. Видеозапись художественных фильмов как средство совершенствования устной речи на продвинутом этапе обучения // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Флинта. 1995. 312 с.

**Елена Назимовна Бадалова**

*Астраханский государственный университет (Россия),  
доцент, кандидат филологических наук  
badalova-e@mail.ru*

**Ксения Николаевна Гущина**

*Астраханский государственный медицинский университет (Россия),  
доцент, кандидат филологических наук  
k.churzina@yandex.ru*

УДК 811.1/2

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### ***THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES***

**Аннотация.** *Статья посвящена актуальным проблемам внедрения цифровых технологий в систему образования. Основные изменения в преподавании РКИ связаны с цифровизацией образования, так как в этом процессе фундаментально меняется структура обучения. Методически цифровизация системы образования опирается на новые образовательные стандарты, используя новый компетентностный подход.*

**Ключевые слова:** *РКИ, русский язык; обучение; текст; урок русского языка как иностранного; цифровые технологии.*

**Abstract.** *The article is devoted to topical problems of introducing digital technologies into the education system. The main changes in teaching RFL are related to the digitalization of education, since in this process the structure of education is fundamentally changing. Methodically, the digitalization of the education system is based on new educational standards, using a new competency-based approach.*

**Keywords:** *RFL; Russian language; teaching; text; lesson of Russian as a foreign language; digital technologies.*

**Введение.** Тенденция к цифровизации образования наблюдается в нашей стране с начала 2000-х годов. Процесс внедрения новых технологических средств неизбежно приведёт к изменению традиционных («безкомьютерных») методов работы с информацией и методов обучения. Е.А. Бутина, оценивая риски и перспективы цифровой модернизации образования, утверждает, что «цифровизация образовательного пространства является следующей ступенью его развития» [Бутина 2020, с. 3699]. Однако цифровизация как процесс понимается исследователями по-разному, так как при определённых условиях становится тождественной

информатизации. Анализируя возможное тождественное восприятие темринов «цифровизация – информатизация – инновация» Стариченко Б.Е. подчеркивает, что сравнение потребовало «уточнения термина «информатизация образования» и акцентирования внимания на ее дидактических целях: «... – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [Стариченко 2020, с. 51]. Цифровизация образования – представление и использование в этой деятельности информации в форме, удобной для хранения и обработки с помощью компьютерной техники и пересылки по компьютерным сетям.

Действительно, современное состояние цифровой экономики диктует акцентирование внимания на подготовке специалистов, обладающих цифровыми компетенциями.

**Материалы и методы.** Этим объясняется достаточное количество программ повышения квалификации, отвечающих реальному запросу рынка труда, проявляющегося в необходимости наличия у специалистов цифровых компетенций в своих предметных областях и умении внедрять их в практической профессиональной деятельности. Например, по итогам прохождения программы Университета «Иннополис» «Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин», которая направлена на повышение квалификации преподавателей образовательных учреждений в части внедрения цифровых технологий в профильные дисциплины/образовательные программы, концептуально актуализирована программа преподавания русского языка как иностранного. Итоговой работой по этому курсу повышения квалификации является актуализированная РПД/ООП с внедрением цифровых технологий, утвержденная образовательной организацией.

Важная проблема современного образования — разработка методики компьютерного обучения иностранному языку, целью которой является повышение эффективности образовательного процесса в результате использования информационных технологий. Для достижения этой цели необходимо решить такие задачи:

- анализ накопленного опыта использования новых информационных технологий и программного обеспечения в обучении иностранным языкам;
- педагогический дизайн новых моделей дистанционного обучения русскому языку как неродному;
- апробация инновационных форм обучения для оптимизации учебного процесса, а также способность применять цифровые образовательные ресурсы в системе образования.

В целях повышения эффективности усвоения учебного материала, оптимизации его содержания необходимо систематизировать компьютерные технологии, а дистанционную форму обучения использовать в едином информационно-образовательном пространстве, включающее в себя различные источники информации: базы данных, виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе помогает индивидуализировать обучение, способствует повышению интереса к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки. Применение цифровых образовательных ресурсов в обучении русскому языку помогает иностранным обучающимся преодолеть лингвоэтнический барьер на пути использования средств общения.

В процессе дистанционного обучения РКИ применяются разнообразные цифровые образовательные ресурсы, такие как презентации и онлайн-тесты, обучающие программы, электронные учебники, учебные онлайн-ресурсы, которые мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты. Преимущества применения информационных технологий по сравнению с традиционными методами выражаются в сочетании аудио- и видеонаглядности; использовании для презентации интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно представлять и активизировать лексическо-грамматический и фонетический материал; возможности применения в качестве раздаточного материала диаграмм, графиков, схем, таблиц; обеспечении эффективности восприятия и запоминания учебного материала; экономии учебного времени.

К ключевым свойствам информационно-коммуникационных технологий относятся:

- интерактивность (способность изменяться и реагировать на действия обучающегося);
- мультимедийность (использование таких эффектов как текст, звук, графика, мультипликация, видео и т.п.);
- программная совместимость – возможность использовать объекты из других программ.

Цифровые технологии в обучении РКИ имеют ряд преимуществ:

- обучающимся лучше воспринимается и запоминается материал;
- тайминг образовательного процесса;
- индивидуализация обучения, определение уровня владения языком, темпа работы;
- интенсификация обучения и повышение уровня мотивации.

Все перечисленные преимущества помогают решить основную задачу языкового образования – формирование в учащихся языковой компетенции.

Наиболее эффективным является видеозанятие, как средство обучения. Занятие подобного типа можно разделить на четыре этапа:

1. подготовительный;
2. восприятие видеофильма;
3. контроль понимания основного содержания;
4. развитие языковых навыков и умений устной речи.

Например, использование видео при обучении аудированию. Для правильного выполнения всех заданий, студентам необходимо не только уловить общий смысл фильма, но и запомнить определённые детали, а впоследствии быть готовыми оценить события, охарактеризовать главных героев, используя лексику из речевого сопровождения видеофильма.

Цель использования Интернета в целях формирования речевой компетенции состоит в том, чтобы заинтересовать студентов, промотивировать их для изучения русского языка как иностранного и расширения их знаний и опыта. Обучающиеся должны быть готовы к коммуникации при переписке и в процессе социализации в России. Необходимо развить способность справляться с речевой ситуацией в условиях нехватки имеющихся языковых ресурсов.

**Заключение.** Таким образом, на основании проведённого теоретического и практического исследования данной проблемы можно утверждать, что гипотеза данного исследования доказана. Использование цифровых технологий в процессе обучения аудированию как виду речевой деятельности учащихся средней общеобразовательной школы действительно целесообразно.

Использование цифровых технологий в учебном процессе даёт возможность обеспечить:

- достижение студентами программного уровня навыков и умений аудирования;
- формирование, развитие внутренней и внешней мотивации обучения;

Таким образом, использование новых информационных технологий в обучении не исключает традиционные подходы, но именно современные информационные разработки становятся средством доступа к разным источникам, что является одним из важнейших аспектов образовательного процесса.

### Список литературы

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / Гребенюк И. И., Голубцов Н. В., Кожин В. А., Чехов К. О., Чехова С. Э., Фёдоров О. В. – Издательство: Академия Естествознания. – 2012. – ISBN: 978-5-91327-164-8.

2. Бутина Е.А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 3695–3701.
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>
4. 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>
5. Ковалева Д. Работа с текстом на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371>
6. Лебедева Е. В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=223>
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
8. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-55.
9. Успенский Б. А., Структурная типология языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2405775/> – Примечание («Электрон. версия печ. публикации»).
10. 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.
11. Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с. – С. 17-18.

**Нелли Анатольевна Галактионова**  
кандидат филологических наук, доцент  
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище  
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (Россия)  
[https:// orcid.org/0000-0003-0191-5045](https://orcid.org/0000-0003-0191-5045)  
[nelli.galaktionova@yandex.ru](mailto:nelli.galaktionova@yandex.ru)

УДК 371.24

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
НОВОЕ И ТРАДИЦИОННОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

***INTENSIFICATION OF COGNITIVE ACTIVITIES: NEW AND  
TRADITIONAL IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES***

*Аннотация.* В статье рассмотрены технологии преподавания иностранного языка, активизирующие познавательную деятельность, которые помогают развитию коммуникативных навыков. Таким методом автор считает сторителлинг, который получил развитие в психологии и корпоративных тренингах, став частью маркетинговых технологий, затем был адаптирован к использованию в обучении иностранным языкам. Автор статьи считает, что классическая технология сторителлинга TPRS, не может безусловно применяться в обучении любого сообщества любым иностранным языком, потому что часто нет основного принципа: обучение грамматике на родном языке ученика. Но метод сторителлинга помогает снять коммуникативный барьер, а эмоциональность способствует интересу к обучению.

*Ключевые слова:* активизация познавательной деятельности; сторителлинг; преимущества и ограничения применения технологии сторителлинга в обучении иностранным языкам.

*Abstract.* The article considers technologies of teaching a foreign language, activating cognitive activity, which help to develop communication skills. The author considers this method to be storytelling, which was developed in psychology and corporate training, becoming part of marketing technologies, then was adapted to use in teaching foreign languages. The author of the article believes that the classic TPRS storytelling technology cannot certainly be used in teaching any community any foreign languages, because there is often no basic principle: teaching grammar in the student's native language. But the storytelling method helps to remove the communicative barrier, and emotionality contributes to an interest in learning.

*Keywords:* intensification of cognitive activity; storytelling; advantages and limitations of the application of storytelling technology in teaching foreign languages.

**Введение.** Под сторителлингом понимают способ передачи информации посредством рассказывания, трансляции историй, где история – сюжетно выстроенное повествование о каком-либо принципе или ценности. Сторителлинг стал частью публичных выступлений, активно используется в менеджменте, где получил определение "organizational storytelling". [Новичкова, 2016] В психологии с 60-70-х годов стал употребляться метод нарративной психологии, вызванный активизацией в публичном пространстве андеграундных индивидов и социальных групп. Получили распространение различные клубы и собрания по интересам, группы поддержки и взаимопомощи, где встречались и находили друг друга люди со схожим личностным опытом (анонимные алкоголики, люди, получающие терапию после нервных срывов, онкологические больные и т.д.). В этом контексте сторителлинг становился нарративной практикой, достаточно популярной среди отдельных социальных категорий. [Кутузова, 2009]

Зародившись как часть психотерапевтических ритуалов, сторителлинг был заимствован менеджментом и стал использоваться как эффективный вариант неформального обучения персонала, наряду с другими технологиями работы с коллективом. [Галактионова, 2016] Драйвером использования сторителлинга в менеджменте и корпоративных тренингах стал Дэвид Армстронг, изложивший концепцию сторителлинга в книге "MBSA: Managing by Storying Around". [Armstrong, 1992] Сторителлинг – технология, активно продвигаемая коучерами, тренерами в области корпоративных отношений.

В маркетинге определились и основные требования к истории.

**Живучесть** – устойчивость истории к пересказу.

**Замечательность (выпуклость)** – способность истории создавать эмоцию. **Осмысленность** — убедительность, соответствие наблюдаемым фактам в существенных частях.

**Конгруэнтность рассказчику** - уровень комфорта рассказчика при рассказывании истории.

**Результаты.** Сторителлинг стал востребован не только как часть образовательной корпоративной политики, но и как способ обучения речи и языку. Так, он работает в технологиях обучения иностранным языкам. [7] Впервые к технологии обучения иностранным языкам сторителлинг (TPR Storytelling) был предложен в 90-е годы XX века Блейном Рейем, американским преподавателем для обучения калифорнийских школьников испанскому языку. В основе методики сторителлинга лежит метод Total Physical Response (TPR) Джеймса Эшера, в которой используется физическая поддержка речи, то есть язык жестов, поскольку Эшер уверен, что у любого слова есть физическая форма и, соединив фонетический облик с физической формой, слово прочно закрепится в сознании. Добавим, что

Эшер считал вредными любые контрольные проверки, поскольку контроль усвоения не имеет ничего общего с собственно процессом усвоения. Это позволило характеризовать метод Эшера как бесстрессовый.

Предпосылкой к осмыслению сторителлинга как методу обучения иностранным языкам стала теория Стивена Крашена. Американский психолингвист Стивен Крашен **известен** гипотезами об овладении языком (разрабатывались в 70-80-е гг.).

1. Первая гипотеза – **гипотеза изучения языка – овладения языком**. Крашен принципиально разделяет **Изучение языка (*learning*)** и **овладение языком (*acquisition*)**. Если первое – сознательный процесс освоения грамматики и лексики, который помогает понять систему языка, но не помогает начать говорить. То второе – бессознательное автоматическое включение в речь без осознания его грамматического и структурного строя, это интуитивный процесс.

2. Вторая гипотеза – **гипотеза редактора (*monitor hypothesis*)**. Так называют внутреннего рецензента, который сигнализирует о правильности или неправильности произносимой конструкции и является барьером в автоматической коммуникации.

3. Третья гипотеза – **гипотеза входного материала (*input hypothesis*)**. Эта гипотеза по Крашену обуславливает минимизацию лексического и грамматического материала, который субъект может усвоить в одном занятии. Принципиальное различие в понимании запоминания и усвоения. Чем меньше предъявляемого нового материала, тем выше вероятность усвоения.

4. Четвертая гипотеза Крашена – **гипотеза естественного порядка (*natural order hypothesis*)**. Существует ментальный порядок овладения языком, на который не влияют объяснения.

5. Пятая – **гипотеза аффективного фильтра (*affective filter hypothesis*)** подразумевает наличие аффективного состояния, при котором негативное воздействие на процесс освоения языка имеют негативные эмоции любого порядка: страх, стыд. Потому в методе Крашена исключены оценки. Получается, что насилие и страх перед преподавателем нивелирует усилия по овладению языком. В теории сторителлинга важным является допущение, что необходимо постоянно слушать язык в большом объеме на доступном им уровне понимания (так называемая гипотеза “понятной входной информации” Крашена – *comprehensible input*).

Преподаватель Рэй предложил объединить принципы полного физического реагирования и понятной входной информации. Два метода было решено объединить при помощи использования технологии рассказывания историй. Так появился на свет метод под названием **Полное физическое реагирование через сторителлинг (Total Physical Response Storytelling, сокращенно TPR Storytelling)**. От пассивного восприятия

истории от преподавателя постепенно происходит переход к активному участию учеников в истории, ученики проговаривают историю через систему циклических вопросов-ответов, затем переходят к чтению текстов с использованием задействованной лексики. Блейн Рей запатентовал свой метод, зарегистрировав товарный знак

## TPRS®

Буквы в аббревиатуре означают: **Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) – обучение свободному владению языком через чтение и сторителлинг**. То есть, используя уже известную аббревиатуру и методику, усовершенствовав ее, Рей зафиксировал новый смысл, используя старый в качестве отсылки к истокам и задействовав узнаваемость бренда. С нашей точки зрения такой подход вносит хаос в терминологию. Дублирование смыслов, двойной смысл, параллельный смысл затрудняет понимание и разграничение терминов. Впрочем, и само слово сторителлинг, ставшее популярным, тоже становится терминологически пространным, не равным самому себе, продуктивность термина становится причиной его всеприменимости с одной стороны, и размытостью с другой. Ведь преподаватели иностранных языков давно использовали технологии создания рассказа по картинкам, рассказа историй, не называя этот метод модным словом «сторителлинг».

В целом, теоретическую размытость, терминологическую несистемность можно признать общей проблемой научных исследований эпохи плюрализма мнений и множественности информационных потоков. Методологическая невыверенность и размытость характерна для современного состояния научных гуманитарных исследований.

Тем не менее, если не вдаваться в исследовательскую проблему понимания терминов, сама методика применительно к преподаванию иностранных языков оказывается востребованной, популярной, а частью преподавателей воспринимается как единственно допустимый метод преподавания иностранных языков или необходимым драйвером активизации познавательного интереса к обучению языку.

В основе метода сторителлинга TPRS® лежат три базовых принципа: понимание, повторы и интерес.

Принцип понятности базируется на ряде позиций:

1. Дозированность подачи лексического и грамматического материала, ограниченность ввода новой информации, недопустимость объяснения нового материала через другой новый материал. В массиве подаваемой информации, в аудированном потоке слов должно применяться ограниченное число грамматических конструкций, но с большим количеством повторов. Потому важно максимально четко готовить

методический материал, внимательно относится к потоку речи преподавателя.

2. Постоянная проверка усвоения материала и проверка понимания. Многократное повторение и тестирование усвоения материала.

3. Грамматика вводится контекстуально: не чистая грамматика, а грамматика применительно к тексту. Это важный принцип, однако, разорванность материала не позволяет составить сколько-нибудь системное понимания грамматического строя языка. Такая разорванность негативно влияет на усвоение грамматики и орфографии и родного языка, когда правила не даются системно, а растянуты на год обучения или темы пересекаются с другими годами обучения. В овладении иностранным языком это еще сложнее. Однако теоретики сторителлинга настаивают на интуитивном освоении языка без задачи вникать в его правила. Однако, если нормы родного языка могут быть усвоены интуитивно, поскольку человек постоянно находится в потоке живой речи и может усвоить базовые конструкции языка, то изучение иностранного языка ограничено, поскольку человек отключен от его стихии. Но именно постоянное аудирование – важнейший элемент усвоения и присвоения языка, что доказывают усердные японские студенты, которые при изучении языка систематически ежедневно слушают, например, новости на изучаемом языке.

4. Особое внимание к темпу, он должен быть удобен для обучающихся. Медленное проговаривание – залог понимания.

5. Использование языка посредника или родного языка учеников. Именно соблюдение этого принципа затрудняет введение сторителлинга как единственно возможного метода в преподавании русского языка как иностранного, как, собственно, любого иностранного языка, если его преподает человек, который не владеет родным языком учеников. Например, автор данной статьи преподает русский язык как иностранный разным ученикам, среди них – Лаос, Вьетнам, Монголия. Потому метод использования сторителлинга в его классическом понимании не представляется возможным, поскольку нет возможности объяснить грамматические правила русского языка на родном языке учеников. Помогает использование интернациональных слов.

6. В TPRS® не принято поправлять ученика, рекомендуется повторение грамматического материала и воспроизведение верного ответа. Это делается для того, чтобы не сбить темп рассказывания и восприятия истории.

Из последней рекомендации вытекает Принцип повторения.

1. Многократное повторение истории через ответы на вопросы. Роль учителя не задавать сюжет, а направлять его, при обсуждении вариантов движения сюжета повторяются выражения и грамматические конструкции.

2. Серия вопросов к одному предложению.

3. Вариативность вопросов разных типов: открытые, закрытые, альтернативные.

4. Использование детализации в вопросе.

Принцип интереса к истории строится на нескольких позициях.

1. Соблюдение ритуала занятия.

2. Вовлечение учеников в рассказывание истории, для этого логичным будет делать именно их героями истории, истории предлагается инсценировать, проигрывать, театральность – важный элемент сторителлинга применительно к любой сфере его использования, как в психотерапевтических практиках, так и в менеджменте. Интерес поддерживается также через расспросы о самом ученике, здесь работает психологический принцип, по которому человек любит говорить о себе, любит внимание к себе.

Истории должны быть интересными и веселыми. Эмоциональное вовлечение важно при обучении языкам.

При этом грамматику как таковую не учат явным образом (ученику не объясняют грамматические правила), он, преимущественно, усваивает грамматические закономерности в результате постоянного повторения готовых фраз и конструкций. Поэтому метод подходит и для обучения слушателей из юго-восточной Азии, которые расположены к запоминанию и воспроизведению текстов фразового характера.

**Заключение.** Таким образом, метод использования сторителлинга при обучении иностранным языкам базируется на трех основополагающих принципах: 1. Объемное слушание информации на иностранном языке. 2. Синхронизирование лексики с движениями или командами. 3. Исключение стрессовых ситуаций, постоянное эмоциональное мотивирование.

В технике сторителлинга присутствуют игровые техники и драматизация, визуализация, в том числе слайдовая. Например, команды в повелительном наклонении, затем знакомые команды дополняются другими цепочками слов. Основное правило – ограниченное число одновременно используемых слов и многократное повторение, что, по мнению разработчиков технологии сторителлинга позволяет за одно занятие усваивать от 12 до 36 новых слов. Необходимо отметить такой прием в технологии сторителлинга, как отложенное говорение. На этапе восприятия слов ученики могут лишь пассивно усваивать лексику, переходя к говорению через 120 часов «немного общения». Исправление ошибок откладывается: вначале идет поощрение говорения, по мере усвоения языка идет исправление ошибок. То есть, чем выше уровень владения языком, тем чаще исправления.

Технология сторителлинга требует максимального участия преподавателя, качественную подготовку, которая практически полностью

исключает импровизацию и базируется на высоком темпе, который и обуславливает предварительную подготовку и планирование занятия.

1. Метод подходит для *пассивного восприятия* иностранного языка, но не для активного порождения речи и самовыражения;  
2. Как и для любых действий, через некоторое время наступает *привыкание (адаптация)* к физическим действиям по командам учителя на иностранном языке, когда яркость впечатлений проходит. По этой причине TPR следует использовать всегда в комплексе с другими методами и приемами.

### Список литература

1. Галактионова Н.А. Сторителлинг как стратегия формирования команды и форма корпоративного обучения // Водосбережение, мелиорация и гидротехнические сооружения как основа формирования агрокультурных кластеров России в XXI веке: сборник докладов XVIII Международной научно-практической конференции: в 3-х т. – Тюмень: РИО ТюмГАСУ, 2016. – Т. 2. – 309 с. С. 199 – 204.
2. Кутузова Д. Нарративная практика, терапия и работа с сообществами // Режим доступа: <http://narrlibrus.wordpress.com/> (дата обращения 1.03.2022).
3. Нарративная психология, психотерапия и практика // <http://narratoria.livejournal.com/77126.html>
4. Насс С.В. Перевод и употребление термина в прикладном языкознании // Русский язык за рубежом № 2/2020 с. 98 – 106.
5. Новичкова А.В. Сторителлинг как современный инструмент управления персоналом / А.В. Новичкова, Ю.В. Воскресенская // Наукоедение. Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/39EVN614.pdf> (дата обращения 22.02.2022).
6. Симмонс А. Стрителлинг: как использовать силу историй // Режим доступа: [http://modernlib.ru/books/annet\\_simmons/storitelling\\_kak\\_ispolzovat\\_silu\\_istoriy/](http://modernlib.ru/books/annet_simmons/storitelling_kak_ispolzovat_silu_istoriy/) (дата обращения 22.02.2022)
7. Сторителлинг в РКИ. – Режим доступа: <https://storytellingrussian.com> (дата обращения 11.12.2021)
8. Crawley S.L., Broad K.L. Be Your [Real Lesbian] Self: Mobilizing Sexual Formula Stories Through Personal (and Political) Story Telling // Journal of Contemporary Ethnography. 2004. Vol. 33. P. 39–71.
9. David G. Armstrong, Managing by Storying Around: A New Method of Leadership, New York: Doubleday, ©1992.

**Анжелика Александровна Гальцева**  
кандидат филологических наук, доцент, старший педагог  
дополнительного образования, ФГБОУ ВПО «Тамбовский  
государственный технический университет» (Россия)  
angel30111974@yandex.ru

УДК 811.161.1

**К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ДИСТАНЦИОННОГО  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
В ИНОСЛАВЯНСКОЙ СРЕДЕ**

***ON THE ISSUE OF THE DIFFICULTIES OF DISTANCE  
TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
A NON-SLAVIC ENVIRONMENT***

**Аннотация.** Разработка методики преподавания русского языка как иностранного в инославянской среде с учётом национальных особенностей учащихся – актуальная задача современной действительности. Ее решение позволяет продвигать российские культурно-образовательные ценности в международное пространство, используя русский язык как элемент мягкой силы.

Иновационные методики преподавания русского языка актуальны в период тотального дистанционного обучения.

В статье отражен опыт методико-дидактической работы по преподаванию русского языка как иностранного в разных целевых группах, а также адаптации иностранных студентов-нефилологов, изучающих русский язык. Освещаются методико-дидактические подходы с учётом ментально-национальной языковой специфики, накладываемой на русский контент.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; методико-дидактическое новаторство; трудности преподавания русского языка как иностранного; ментально-национальная языковая специфика.

**Abstract.** The development of a methodology for teaching Russian as a foreign language in a non-Slavic environment, taking into account the national characteristics of students, is an urgent task of modern reality. Its solution allows promoting Russian cultural and educational values in the international space, using the Russian language as an element of soft power.

Innovative methods of teaching Russian are relevant in the period of total distance learning.

Russian is taught as a foreign language in different target groups, as well as the experience of methodological and didactic work on the adaptation of foreign non-philological students studying the Russian language is reflected in the article. Methodological and didactic approaches are highlighted, taking into account the mental and national language specifics imposed on the Russian content.

**Keywords:** *Russian as a foreign language; methodological and didactic innovation; difficulties of teaching Russian as a foreign language; mental and national language specifics.*

Русский язык – один из труднейших языков мира. Это давно признанный и неоспоримый факт. Трудности испытывают и те, кто его изучает, и те, кто его преподает. Особенно сложен русский язык для иностранцев, причём независимо от национальности. Препятствия возникают во всех разделах языка, начиная с графики. Наиболее сложным становится овладение русскими графическими знаками, например, для арабов. Это связано, конечно же, с тем, что арабская вязь весьма отличается от начертания русских букв. Более того, студенты из арабских стран часто меняют местами буквы/звуки в словах как при написании, так и чтении/произношении. Даже расположение некоторых строчных русских букв (*д, у, в, б* ...) относительно строки вызывает трудность. Именно поэтому преподаватели РКИ, показывая написание букв, акцентируют внимание на том, что у строчной буквы *у*, «хвостик» спускается за пределы основной строки, а у строчных букв *в* и *б* верхний элемент поднимается над основной строкой. Рукописная буква *д* располагается аналогично букве *у*, а книжная строчная *д* аналогично букве *б*, но в зеркальном отражении. А если мы сравним буквы *у, ц* и *щ*, то увидим, что у второй и третьей нижний элемент в два раза короче, чем у первой.

Неправильное соединение на письме, например, букв *лм/мл, ил/ли, ля/ял* и пр. приводит к абсолютной нечитабельности написанного.

Ещё одной особенностью учащихся-арабов является смешение заглавных и строчных букв. В их исполнении мы встретим заглавную и в середине слова, и в конце, а вот начало предложения и имена собственные они напишут со строчной. Кроме, пожалуй, тех имен, которые мелькают из упражнения в упражнение, из текста в текст (*Анна, Иван, Антон*).

Независимо от национальности при овладении русской графикой все испытывают сложности в разграничении вариантов написания не только одной и той же русской буквы (*а, д, ф* и др.), но и их книжных и рукописных вариантов. Причина путаницы с буквами *П, Н, Р* (в книжном варианте исполнения) заключена в проведении аналогии с графикой латинского алфавита. Русская *Р* часто произносится иностранцами как английский звук [r], строчная рукописная *т* как английский звук [t], строчная рукописная *п* как английский [n].

Более того, чтобы переписать текст из учебника в тетрадь, иностранцу потребуется трансформировать каждую букву. И даже имея перед глазами весь алфавит с книжным и рукописным вариантом написания, учащиеся испытывают трудности и часто ошибаются.

Следовательно, недостаточное владение русской графикой, навыками письма препятствует приобретению навыков чтения.

В последнее время преподаватели РКИ, к сожалению, всё чаще стали сталкиваться с тем, что учащиеся нередко лишены элементарной зрительной логики, то есть не умеют работать с наглядной, пространственной информацией. Следовательно, добиться от арабов более или менее приемлемого письма – это нелёгкий труд преподавателя РКИ. А добиваться необходимо. Приучать к зрительной логике важно ещё и потому, что впереди изучение грамматики, которое во многом опирается на внешние (формальные) признаки слов. Например, от сочетания согласных зависит, какая будет между ними гласная, Е или О, в винительном падеже у существительных множественного числа, которые мы образуем от одушевлённых существительных женского рода (*вижу девушек* *Ек-студентОк*). Пригодится это и при объяснении образования форм родительного падежа.

Фонетические проблемы – это следующий этап, где ждут иностранцев сложности. Для японцев, китайцев, например, звук [р] и [л] – это одна и та же фонема. Они её не различают. Звук [д] для них – [дж]. Соответственно, некоторые слова искажаются до неузнаваемости.

Латиноамериканцы, испанцы, итальянцы не сразу учатся произносить звук [в], первоначально подменяя его звуком [б].

Наши шипящие Ж,Ш,Ч, Щ и Ц, заднеязычные Г, К, Х – распространённая фонетическая проблема не только для европейцев, но и для китайцев и вьетнамцев. У последних Щ и Ц в языке вообще отсутствует.

Русская интонация также трудна для всех иностранцев. Особенно сложно освоить им резкое повышение голоса в вопросительном предложении без вопросительного слова.

В вопросе: «Я возьму у Вас ручку?» – русский человек резко поднимет голос на окончании глагола, и мы услышим вопрос о разрешении *взять* её. Иностранец или сделает акцент на окончании глагола, опустив голос, и мы услышим утверждение, что он *возьмёт* у вас ручку; или сделает акцент на окончании существительного с попыткой поднять голос, и мы услышим вопрос о разрешении *взять именно ручку*.

Разумеется, это не все тонкости и нюансы, с которыми сталкиваются иностранцы и их преподаватели. А значит, преподаватель РКИ должен обладать особенным терпением и талантом, в том числе и актёрским, чтобы суметь всё это объяснить. Например, не постесняться в шутку ударить себя в солнечное сплетение, чтобы добиться звука [ы], который с трудом удаётся произнести не только арабам, азиатам, но и европейцам. Особенно сложно применить такие наработанные с годами методы и приёмы в условиях дистанционной работы. При наличии современной технической оснащённости возможно. Но не секрет, что не все могут приобрести

дорогостоящие средства с широкими возможностями. Более того, ими сначала необходимо научиться пользоваться. И это занимает немало времени, которым небогат современный преподаватель.

Трудности в освоении предложно-падежной системы русского языка – ещё один неоспоримый факт.

В связи с этим, начиная деятельность преподавателя РКИ, в первую очередь необходимо усвоить, что для достижения цели все средства хороши, т.е. применять можно не только устоявшиеся методы и приёмы методики преподавания русского языка как иностранного, но и своего рода уловки. Например, воспользоваться собственным авторитетом, который, безусловно, зарабатывается при доброжелательном контакте со студенческой аудиторией, чтобы разрушить страх перед сложностями русского языка и твёрдое представление обучающихся о «непобедимости» русских падежей. А именно, безапелляционно заявить о том, что победить их легко, выучив только таблицу окончаний. Ведь выучил же каждый из нас таблицу умножения. Студенты верят. Уловка работает. А параллельно преподаватель ориентирует, что успех возможен лишь при условии, что студент ежедневно посещает занятия и каждый день добросовестно работает дома. А для этого современного студента необходимо «научить учиться», т.е. в прямом смысле пошагово озвучить очевидные истины методики утраченного «советского образования»: *написать слово – перевести – выучить; делая грамматические упражнения, выписать новые слова – перевести – выучить – приступить к выполнению задания и т.д.* «Учить учиться» действительно необходимо, потому что больше половины студентов напишут грамматические задания правильно, просто механически подставляя, например, окончания из таблицы, не понимая значения слов.

Отсюда, прежде чем приступить к изучению падежей, да и к освоению любого другого грамматического материала, преподаватель должен почувствовать, что учащиеся усвоили первый принцип успеха: понимать значение каждого слова.

Во многих учебниках русского языка как иностранного разная последовательность подачи косвенных падежей. В одних – изучение начинается с винительного падежа, в других – с предложного, в третьих – с родительного. Единого мнения о последовательности их введения нет. Преподаватель ориентируется на уровень восприятия студенческой аудитории, т.е. в слабой группе стоит пойти по пути «от простого к сложному» и начать с предложного падежа, где минимальный набор окончаний. К тому же, если начать с винительного падежа, то учащимся становится затруднительно осознать выражение функции имени при помощи изменения окончаний, так как форма существительных мужского и среднего родов в винительном падеже совпадает с именительным. Отсюда

возникают сложности в выборе учебных пособий, т.к. большинство авторов придерживается последовательности: И.п. – П.п – В.п. – Р.п – Д.п – Т.п. Как следствие, строго зависящая лексическая наполняемость упражнений, и какой-либо грамматический материал с тренировочными заданиями выхватить из цепочки почти не представляется возможным.

У многих преподавателей РКИ «настойной книгой» выступает учебное пособие именитых коллег из РУДН «Русский язык в упражнениях» [Хавронина, 2015], последовательность подачи материала которого послужила отправной точкой для создания многих других. Такая последовательность часто оказывается непродуктивной. Например, сначала изучаем 1 и 2 спряжение на материале глаголов *читать, слушать, говорить, писать* (без них никуда), и сразу провоцируем ошибки, потому что мгновенно у студентов возникает потребность сказать: «*Читаю книгаА, слушаю музыкаА*». А до винительного падежа ещё далеко.

То же можно наблюдать и с подачей конструкции: «*У меня есть...*». А если нет? Снова ошибки, потому что отрицание требует употребления родительного падежа. Да и притяжательные местоимения, изученные одними из первых русских слов, тоже мотивируют студентов отвечать на вопросы: «*Чей? Чья?...*», – используя имена собственные. А это тоже родительный падеж: *телефон АхмедА*.

Одним словом, с какого падежа начать, часто определяет коммуникативная ситуация, возникающая в процессе урока, которая вынуждает иногда перестроиться на ходу, потому что опытный преподаватель не упустит возможности объяснить грамматический материал, который «пришёлся к слову», ведь именно таким образом преподнесённая информация легче усваивается. И зачастую такая импровизация идёт в разрез с иерархией учебника, а значит, преподавателю предстоит работа над созданием собственного материала для практического закрепления, соответствующего уровню знаний конкретной группы студентов.

Таким образом, работая на результат, преподаватель РКИ, безусловно, должен обладать множеством знаний и умений, владеть различными приёмами, применять разные методы, постоянно совершенствоваться и уметь мгновенно перестраиваться. Пандемия – тому наглядное подтверждение. Оказавшись в условиях длительного дистанционного обучения, столкнулись с серьёзными трудностями как учащиеся, так и преподаватели. Как показала практика, методика преподавания иностранного языка дистанционно значительно отличается от аудиторной. Что запросто удавалось в классе, оказалось либо трудно выполнимым, либо непродуктивным.

Например, методику преподавания РКИ без языка-посредника, признанную многими эффективной, почти невозможно применять на

дистанте, потому что она во много опирается на мимику, жесты, артикуляцию, т.е. необходим чёткий визуальный контакт «преподаватель-студент» на первом этапе общения. Удалённо такой контакт нарушается по ряду причин: качество интернета, передачи «картинки», звука. Преподаватель не видит реакцию обучаемых в целом, не может полностью контролировать восприятие информации. Процесс обучения замедляется. Приёмы проверки усвоения материала усложняются.

Студенту, безусловно, тоже очень трудно находится в «слуховом» вакууме. Он почти лишён «зрительных подсказок» от преподавателя, потому что на интернет-площадках, которые использовались и используются для связи, реализуется совершенно иной принцип восприятия информации, чем если студент смотрит на преподавателя, стоящего непосредственно перед ним у доски или экрана, озвучивающего и показывающего ту или иную информацию. А студента-иностранца надо *именно направлять, КУДА* он должен посмотреть одновременно с тем, *ЧТО* он слышит. Только в совокупности всех этих факторов возможно доходчиво и продуктивно объяснить, например, значение многочисленных приставок с глаголами движения или пошагово продемонстрировать второстепенные члены предложения во всех косвенных падежах на примере одного предложения, отталкиваясь от значения глагола, который управляет грамматической формой зависящих от него слов. Безусловно, это проще и продуктивнее сделать вместе со студентами, предложив им назвать любой глагол, написать его тут же на доске или экране и совместно «обрамлять» его словами в разных падежах, чем включить демонстрацию экрана компьютера в SKYPE, ZOOM и вывести подготовленную картинку.

Большинство преподавателей РКИ творческие, изобретательные люди. Без этого невозможна их деятельность. Они уже в первый день неожиданного дистанта придумали, как исправлять ошибки, проверять письменные работы студентов почти привычным способом, имея при себе зачастую почти «древний» ноутбук и телефон. Ни о каких графических планшетах в те дни многие даже ещё и не слышали, потому что в них не было необходимости. Несомненно, длительное время дистанционного преподавания утомило. Но есть и плюсы: пересмотр методики преподавания РКИ, внедрение свежих идей, освоение технических средств и их возможностей, без чего в современной действительности уже не обойтись. А в результате – иностранцы, начавшие изучать наш язык дистанционно с нуля, заговорили по-русски и получили возможность продолжить обучение в Российских ВУЗах. Но такой результат возможен при условии полной обоюдной самоотдачи.

### **Список литературы**

1. Хавронина, С.А. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие (для говорящих на английском языке) / С.А.Хавронина, А.И. Широченская. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. 384 с.

**Оксана Николаевна Калита**

кандидат педагогических наук, лектор

Фракийский университет имени Демокрита г. Комотины (Греция)

kalitaxenia@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2454-7556

**УДК 811. 161.1**

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ РКИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ  
ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ НА ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК  
ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «БАРЫШНЯ-КРЕСТЬЯНКА»**

**LITERARY WORK USED AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE: TRANSLATION TRANSFORMATION IN  
INTERPRETATION TO GREEK OF A. S. PUSHKIN'S NOVEL  
«THE PEASANT LADY»**

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема, связанная с межкультурной коммуникацией, а именно, с лексико-семантическими трансформациями при переводе на греческий язык произведения Пушкина «Барышня-крестьянка».*

*Сравнив оригинал повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка» с двумя переводами на греческий язык, мы выявили некоторые лексические трансформации, определяющие русские национальные особенности, которые представляют определённый интерес для переводчиков. В ходе исследования были определены неточности передачи смысла, а также языковой картины мира, обусловленные расхождениями в менталитете, в переводе на греческий язык. Это побудило нас проанализировать лексико-семантические преобразования с точки зрения их принадлежности к различным тематическим группам, установить причины ошибок и неточностей при переводе.*

***Ключевые слова:** лексико-семантические трансформации, греческие студенты, художественный текст, сопоставительный анализ, элементы материальной культуры, реалии русской действительности.*

***Abstract.** This article discusses the problem associated with intercultural communication, more precisely, with lexical and semantic transformations, when translating Pushkin's work "The Peasant Lady" into Greek.*

*Comparing the original of A.S. Pushkin's novel "The Peasant Lady" with two translations into Greek, we have identified some lexical transformations that define Russian national characteristics that are of particular interest to translators. The study identified inaccuracies in the transmission of meaning, as well as the linguistic picture of the world, due to differences in mentality, in translation into Greek. This prompted us to*

*analyze lexical and semantic transformations from the point of view of their belonging to various thematic groups, to identify the causes of errors and inaccuracies in translation.*

**Keywords:** *Lexico-semantic transformations, Greek students, literary text, comparative analysis, elements of material culture, Russian reality.*

**Введение.** Художественные произведения во все времена были и будут важным средством, способствующим межкультурной коммуникации. В настоящее время на уроках русского языка как иностранного (РКИ), особенно при национально-ориентированном обучении, на всех этапах активно используются не только аутентичные тексты, но и произведения художественной литературы. На более ранних этапах – это работа с адаптированными текстами, а на продвинутых обучающимся уже предлагаются неадаптированные литературные произведения.

При работе с произведениями художественной литературы, особенно эпохи XIX века, у греческих студентов возникают трудности, связанные с переводом и пониманием значения отдельных слов. Правильная интерпретация лексики, вышедшей из активного употребления, помогает наиболее точно воссоздать колорит описания эпохи того времени, с максимальной точностью охарактеризовать персонажей, а также познать окружающий мир, его историю и культуру. Устаревшая лексика часто используется в различных жанрах устного народного творчества: пословицах, поговорках, загадках и т.п. По этой причине, обучающимся иной культуры, изучающим РКИ, необходимо знать и понимать данные языковые единицы.

В основную программу дисциплины Переводоведение, которая преподается на филологическом направлении кафедры языков, литературы и культуры стран черноморского бассейна Фракийского университета им. Демокрита в городе Комотини, входят и литературные произведения. Здесь греческие студенты-филологи погружаются в неадаптированные литературные произведения, детально изучая и анализируя их, работают над собственными переводами.

Цель нашей работы: (1) познакомиться с пассивной лексикой русского языка 19-го века, употребляемой Пушкиным в его произведении «Барышня-крестьянка», (2) проанализировать лексико-семантические трансформации, принадлежащие к различным тематическим группам и имеющим национальную окраску, (3) выявить слабые стороны и установить причины ошибок или неточностей при переводе на греческий язык повести Пушкина «Барышня-крестьянка», сопоставляя его с оригинальным текстом.

Материалом исследования послужили переводы произведения Александра Сергеевича Пушкина «Барышня-крестьянка» на греческий язык Костасом Мильтиадисом «*Τα διηγήματα της φωτιάς*» (εκδ.

Κορωντζή) и Андреасом Саранадопулосом «Διηγήματα» (εκδ. Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος&ΣΙΑ), ΚΟ.)

**Материалы и методы.** Одним из ключевых методов оценки перевода выступает сопоставительный анализ текста перевода и языковых текстов оригинала. Качество перевода художественного текста формируется из двух составляющих: адекватности, относящейся к воспроизведению в переводном тексте функции сообщения, и эквивалентности, подразумевающей «максимальную лингвистическую близость текстов оригинала и перевода» [Мальцева, 2012]. Такой перевод обеспечивает наиболее полную передачу художественного концепта оригинала, сохраняя при этом особенную структуру, стиль, грамматику и лексику языка, на который производится перевод.

Понятия адекватности и эквивалентности взаимосвязаны и взаимозависимы. Понятие «эквивалентность» определяет единство и схожесть исходного и конечного текста, в то время как понятие «адекватность» помогает установить качество выбранных решений переводчика по отношению к оригиналу. Отступления, влияющие на адекватность текста, отражаются на эквивалентности перевода так же, как несоблюдение эквивалентности влияет на адекватность перевода.

С точки зрения Л.Л. Нелюбина, адекватный перевод является наиболее успешным видом перевода, поскольку он «признается наиболее правильным современными теоретиками художественного перевода, считающими, что «плохой переводчик тянет к себе, хороший стремится к автору» [Нелюбин, 2007]. Гарбовский Н. К. предполагает, что понятие адекватности пришло в теорию перевода из теории познания, где термин «адекватное» обозначает верное воспроизведение в представлениях, понятиях и суждениях объективных связей и отношений действительности [Гарбовский, 2004].

Одним из способов достижения адекватности перевода могут быть переводческие трансформации. Существует множество разных точек зрения, касающихся разделения переводческих трансформаций на виды. Но большинство учёных всё же подразделяют основные трансформации на лексические, на лексикосемантические, грамматические и лексико-грамматические.

Под термином «переводческие трансформации» подразумевается межъязыковое перефразирование, отличающееся от преобразований в пределах одного языка. Многие учёные-лингвисты, которые внесли огромный вклад в исследование переводческих трансформаций [Латышев, 2011; Комиссаров, 1999; Мальцева, 2012; Рецкер, 2016], трактуют этот термин по-разному, придавая различные оттенки его значению.

Так, например, согласно определению Л.С. Бархударова, лексические трансформации представляют собой замену слов и устойчивых

словосочетаний исходного языка (ИЯ) лексическими единицами переводящего языка (ПЯ), не являющимися их словарными эквивалентами. Л.С. Бархударов классифицирует переводческие трансформации на лексическом уровне на четыре категории [Бархударов, 2008, с. 190]:

1. Перестановки (изменение порядка слов и словосочетаний в предложении, а также изменение отдельных предложений внутри текста);

2. Замены (частей речи, слов с более широким значением, антонимические замены, синтаксические замены, лексические замены (конкретизация, генерализация), компенсация, антонимический перевод);

3. Добавления (компенсация утраты грамматических средств выражения тех или иных значений);

4. Опушения.

Повесть Александра Сергеевича Пушкина «Барышня-крестьянка» считается сложным для перевода, так как содержит много авторских рассуждений и мало диалогов. В тексте встречается значительное количество слов и выражений, несущих национально-культурную окраску, архаизмов и историзмов, которые вышли из активного употребления. В ходе культурологического анализа повести Александра Пушкина «Барышня-крестьянка» было выявлено, в общей сложности, 15 слов и выражений, содержащих элементы материальной культуры. Опираясь на классификацию лексико-семантических преобразований Л.С. Бархударова, мы распределили их по категориям в зависимости от того, что они обозначают:

- \* Одежда-4
- \* Обувь -1
- \* Транспортные средства- 2
- \* Музыкальные инструменты-2
- \* Предметы-1
- \* Типографические издания-1
- \* Место проживания-2
- \* Деньги / валюта -1
- \* Место работы -1

Сопоставительный анализ оригинального текста и его переводов на греческий язык позволил нам выявить, что при передаче реалий русской действительности греческие переводчики использовали лексико-семантические трансформации: опущения, замены, добавления, перестановки. В нашей работе мы приведём некоторые примеры погрешностей перевода на греческий язык аутентичного художественного текста А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка», обнаруженные в лексико-семантических трансформациях, выражающих материальную культуру (см. таб. 1-3).

Начнём с первой категории – «Одежда», в рамках которой проанализируем лексико-семантические преобразования трёх слов: сарафан, чекмень, плисовая куртка (таб. 1;1а). Слово «сарафан» мы встречаем в оригинальном тексте дважды. Для того, кто не знает русскую культуру и русскую историю, трудно представить, что слово, используемое автором, относится к традиционному русскому костюму, который был частью истории страны до начала VIII века. Здесь слово «сарафан» имеет значение русского традиционного сарафана – длинного трапециевидного платья, надеваемого поверх рубашки. Рубашка – это старый вариант современной рубашки, которая является частью традиционного русского народного костюма, то есть одежды «на каждый день» и «для особых случаев».

В переводах на греческий язык двумя переводчиками данное слово претерпело лексическое преобразование (замена). Каждый из двух переводчиков дает свой вариант перевода этого слова: Костас Мильтиадис переводит его как «юбка в складку / сборку», а Андреас Сарантопулос как «платье из плотной ткани» и «деревенское платье». При переводе другого фрагмента, содержащего это слово, Костас Мильтиадис даже не упомянул его, т.е. прослеживается полное опущение целого предложения (опущение). Таким образом, в переводе Костаса Мильтиадиса мы находим не только потерю передачи культурного элемента, но и искажение смысла. Андреас Сарантопулос был более точен в своем переводе, особенно во втором фрагменте, хотя небольшое пояснение, такое как «деревенская русская традиционная одежда того времени», могло бы улучшить качество перевода.

Повесть Александра Сергеевича Пушкина «Барышня-крестьянка» считается сложным для перевода, так как содержит много авторских рассуждений и мало диалогов. В тексте встречается значительное количество слов и выражений, несущих национально-культурную окраску, архаизмов и историзмов, которые вышли из активного употребления. В ходе культурологического анализа повести Александра Пушкина «Барышня-крестьянка» было выявлено, в общей сложности, 15 слов и выражений, содержащих элементы материальной культуры. Опираясь на классификацию лексико-семантических преобразований Л.С. Бархударова, мы распределили их по категориям в зависимости от того, что они обозначают:

- \* Одежда-4
- \* Обувь -1
- \* Транспортные средства- 2
- \* Музыкальные инструменты-2
- \* Предметы-1
- \* Типографические издания-1
- \* Место проживания-2

\* Деньги / валюта -1

\* Место работы -1

Сопоставительный анализ оригинального текста и его переводов на греческий язык позволил нам выявить, что при передаче реалий русской действительности греческие переводчики использовали лексико-семантические трансформации: опущения, замены, добавления, перестановки. В нашей работе мы приведём некоторые примеры погрешностей перевода на греческий язык аутентичного художественного текста А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка», обнаруженные в лексико-семантических трансформациях, выражающих материальную культуру (см. таб. 1-3).

Начнём с первой категории – «Одежда», в рамках которой проанализируем лексико-семантические преобразования трёх слов: сарафан, чекмень, плисовая куртка (таб. 1, 1а). Слово «сарафан» мы встречаем в оригинальном тексте дважды. Для того, кто не знает русскую культуру и русскую историю, трудно представить, что слово, используемое автором, относится к традиционному русскому костюму, который был частью истории страны до начала VIII века. Здесь слово «сарафан» имеет значение русского традиционного сарафана – длинного трапециевидного платья, надеваемого поверх рубашки. Рубашка – это старый вариант современной рубашки, которая является частью традиционного русского народного костюма, то есть одежды «на каждый день» и «для особых случаев».

В переводах на греческий язык двумя переводчиками данное слово претерпело лексическое преобразование (замена). Каждый из двух переводчиков даёт свой вариант перевода этого слова: Костас Мильтиадис переводит его как «юбка в складку / сборку», а Андреас Сарантопулос как «платье из плотной ткани» и «деревенское платье». При переводе другого фрагмента, содержащего это слово, Костас Мильтиадис даже не упомянул его, т.е. прослеживается полное опущение целого предложения (опущение). Таким образом, в переводе Костаса Мильтиадиса мы находим не только потерю передачи культурного элемента, но и искажение смысла. Андреас Сарантопулос был более точен в своем переводе, особенно во втором фрагменте, хотя небольшое пояснение, такое как «деревенская русская традиционная одежда того времени», могло бы улучшить качество перевода.

Αυθεντικός κείμενο на русском языке	Перевод κείμενο на греческий язык <u>Κοστάς</u> <u>Μιλτιάδης</u>	Перевод Λεξικόσμο πρoαγμογ	Перевод κείμενο на греческий язык Ανδρeάσ <u>Σαραντοπούλοσ</u>	Перевод Λεξικόσμο πρoαγμογ
<b>Οδeγμo</b>				
<p><b>1. Σαράφαν</b> (αρ., ουσιαστικό, άψυχο, εν. αρ.)</p> <p>1. Το <u>σαράφανι</u> [10] 2. Το <u>σαράφανι</u> (ρωσικό εθνικό γυναικείο ένδυμα) [10] 3. καλοκαιρινό φόρεμα χωρίς μανίκια [11]</p> <p>«... наденьте толстую рубашку, <u>σαράφαν</u>, да и ступайте смело в <u>Τυγίλοβο</u>, ручаюсь вам, что Берестов уж вас не прозевает...».</p> <p>«...Милая Акулина не в <u>σαράфана</u>, а в белом утреннем платьице сидела передо окном читала его письмо...».</p>	<p><b>1. Φούστα με σούρεσ</b> (θηλ., ουσιαστικό, άψυχο, εν. αρ.)</p> <p>«... Βάλτε μια χοντρή μπλούζα, <u>φούστα με σούρεσ</u>, και δρόμο, με θάρρος, για το <u>Τουγίλοβο</u>, έχετε το λόγο μου ότι θα σας προσέξει».</p> <p>-----</p>	<p>Искажение смысла (Замена)</p> <p>(Οπущение)</p>	<p><b>1. Χοντρώ φουστάτι</b> <b>2. Χωρίάτικο φουστάτι</b> (ουδ., επίθετο, άψυχο, εν. αρ. / ουδ., ουσιαστικό, άψυχο, εν. αρ.)</p> <p>«Δεν είναι καθόλου άσχημο, φορέστε ένα <u>χοντρώ φουστάτι</u> και μια μαντήλα και πηγαίνετε άφοβα στο <u>Τουγίλοβο</u>...».</p> <p>«...<u>Ακουλίνα</u> όχι με το <u>χωρίάτικο φουστάτι</u> μα με μία λεπτή προινή ρόμπα καθόταν κοντά στο παράθυρο και διάβαζε το γράμμα του...».</p>	<p>Частичное искажение смысла (Замена)</p> <p>Частичное искажение смысла (Замена)</p>

Таблица 1. Категория «Одежда».

Ποняτιе «чекмень» означает мужское пальто, что-то среднее между кафтаном и халатом. По нашему личному мнению, использование автором именно этого слова не было случайным. Вероятно, он хотел указать на то, что это старинный вид пальто казаков, отражающий элемент русской культуры того времени. Хочется отметить, что и здесь Костас Μιλτιάδης избегает перевода этого слова, т.е. использует опущение, а Ανδρeάσ Σαραντοπούλοσ переводит практически дословно «кафтан на лисьей подкладке», сохраняя эквивалентность на высоком уровне несмотря на то, что использует небольшие уточнения (добавление).

Что же касается перевода слова «плисовая куртка», нужно отметить, что вариант Ανδρeάσ Σαραнτοπούλοσ - «хлопчатобумажная куртка / пиджак», - по нашему мнению, довольно близок к оригиналу, хотя имеются небольшие неточности (замена). Полная семантика слова «плисовая» не передана в переводе. «Плис», то есть плюш (разновидность бархата), мы часто встречаем в русских литературных произведениях XIX века. Плис является символом и выражением богатства и власти. Нужно отметить, что в греческом языке существует эквивалент слову «плис» – «βελούδο», который наиболее точно передает смысл слова, употребляемого автором произведения.

Перевод Κοστάς Μιλτιάδης, на наш взгляд, абсолютно неверен. Подобранный им лексико-семантическая замена «пиджак в полоску» полностью искажает смысл, культурная нагрузка теряется (замена).

Αυθεντικός κείμενο на русском языке	Перевод κείμενο на греческий язык <u>Κοστας Μιλτιάδης</u>	Перевод <u>Λεξικό</u> преобразование	Перевод κείμενο на греческий язык <u>Ανδρέας Σαραντοπούλος</u>	Перевод <u>Λεξικό</u> преобразование
<b>Οдежда</b>				
<b>2.Чекмень</b> (αρ., ουσιαστικό, άψυχο, εν., αρ.) <b>1.</b> Είδους <u>πιπίαλου</u> , καφτάνι [11]  «Подъезжая к лесу, увидел он соседа своего, гордо сидящего верхом, <b>в чекмене</b> , подбитом лисьим мехом...».	-----  -----	(Οπущение)	<b>Καφτάνι με φόδρα από αλουποτόμαρο</b> (αρ., ουσιαστικό, άψυχο, εν., αρ.)  «Πλησιάζοντας στο δασάκι βλέπει το γείτονά του να κορδόνεται πάνω στην σέλα - φορούσε το <b>καφτάνι του με φόδρα από αλουποτόμαρο...</b> ».	-----  (Добавление)
<b>3.Плисовая куртка</b> (επίθετο θηλ. εν. αρ., άψυχο), (ουσιαστικό, θηλ. εν. αρ., άψυχο)  <b>Плисовая (παλ.) - από πλόος</b> , είδος βελούδο [11] <b>куртка</b> – πιουφάν  «В будни он ходил <b>в плисовой куртке</b> ...»	<b>Ριγέ σακάκι</b> (ουσιαστικό, ουδέτερο, εν. αρ., άψυχο)  «Τις καθημερινές γυρνούσε <b>με ριγέ σακάκι</b> ... ».	Искажение смысла (Замена)	<b>Βασιπακερή βέστη</b> (ουδ., επίθετο, άψυχο, εν. αρ./ ουδ., ουσιαστικό, εν. αρ., άψυχο)  «Τις καθημερινές φορούσε μια <b>Βασιπακερή βέστη</b> ...».	Частичное искажение смысла (Замена)

Таблица 1а. Категория «Одежда».

В следующей категории «Обувь» (таб. 2) мы анализируем слово «лапти», которое в значении соответствующего предмета обуви в письменных русскоязычных источниках встречается, по крайней мере, с конца XVI века. «Лапти» – деревенская обувь бедных крестьян в старой России. Лапти изготавливались в основном из волокна, палок, коры деревьев и широко использовались в сельской местности до 1930-х годов. В оригинале это слово встречается дважды. В обоих случаях Костас Милтиадис в своем переводе не только не передает культурный смысл, но и пользуется лексико-семантической трансформацией (добавление), которая, на наш взгляд, является не совсем удачной. Можно сказать, что перевод «деревенская женская обувь» и «деревенская обувь из коры, маленькая и пёстрая» в целом нельзя признать адекватным.

Ανδρέας Σαραντοπούλος в обоих случаях придерживается исходного текста и переводит максимально точно: «массивная / грубая обувь» и «жёсткая обувь», хотя допускает дополнительные объяснения (добавление), отсутствующие в оригинале, разъясняя и передавая, тем самым, более точный смысл этого слова.

Αυθεντικός κείμενος σε ρωσικό γλώσσας	Μέταφραση κειμένου σε ελληνικό γλώσσας <u>Κοστας Μιλτιάδης</u>	<u>Μέταφραση</u> <u>Λεξικόμοιο</u> <u>μεταμόρφωση</u>	Μέταφραση κειμένου σε ελληνικό γλώσσας Ανδρέας <u>Σαραντοπούλος</u>	<u>Μέταφραση</u> <u>Λεξικόμοιο</u> <u>μεταμόρφωση</u>
<b>Όχι</b>				
<p>1.Λάπτες <u>Λαπί</u> (αρ., ουσιαστικό, άψυχο, πλθ. αρ.)</p> <p>1.Τσαρούχι πλεκτό (από φλούδες φυτών ή χοντρών σχοινιών) [11]</p> <p>2. Το τσαρούχι [10]</p> <p>«...сбежала в поле к Трофиму пастуху и заказала ему <u>пару лаптей</u> по той мерке».</p> <p>«Τροφίμος, περνώντας μπροστά της, της έδωσε μερικές <u>μικρές παπούτσες</u> και της έδωσε να φτιάξει τα μέτρα αυτά <u>ένα ζευγάρι χωριάτικα γυναικεία παπούτσια</u>».</p>	<p>1.Χοντροπέδιλα 2. <u>Σκληροπαπούτσια</u> (ουδ., ουσιαστικό, άψυχο, πλθ. αρ.)</p> <p>«...έτρεξε στο χωράφι στον <u>Τροφίμο</u> τον βοσκό και του παράγγειλε <u>ένα ζευγάρι χοντροπέδιλα</u>...».</p> <p>«Ο <u>Τροφίμος</u> περνώντας έδωσε στην <u>Νάστια</u> τα μικρά <u>ανοιγτά σκληροπαπούτσια</u>...».</p>	<p>Искажение смысла (Добавление)</p> <p>Искажение смысла (Добавление)</p>	<p>1.Χωριάτικα γυναικεία παπούτσια 2.Χωριάτικα <u>πατούμενα</u>, μικρά και <u>παρδαλά από φλίδα</u> (ουδ., επίθετο, πλ. αρ. / ουδ., ουσιαστικό, άψυχο, πλ. αρ.)</p> <p>«...και έτρεξε στα χωράφια όπου βρήκε τον τσομπάνο <u>Τροφίμο</u> και του έδωσε να φτιάξεις τα μέτρα αυτά <u>ένα ζευγάρι χωριάτικα γυναικεία παπούτσια</u>».</p> <p>«Έφτιαξε και ο <u>Τροφίμος</u>, έδωσε στη <u>Νάστια</u> τα <u>χωριάτικα πατούμενα</u>, <u>μικρά και παρδαλά από φλίδα</u>...».</p>	<p>Частичное искажение смысла (Замена)</p> <p>Частичное искажение смысла (Замена)</p>

Πίνακας 2. Κατηγορία «Όχι».

В следующей категории «Деньги / валюта» проанализируем слово «полтина». В XIII-XVI веках вместе с рублем возникло понятие «полтина». Этимология слова точно не установлена, но некоторые исследователи полагают, что слово «тин» было синонимом рубля, в то время как «пол» означает половину. Таким образом, «полтина» – это российская валюта, соответствующая половине рубля. Слово «полтина» не употребляется в наше время несмотря на то, что оно часто встречается в произведениях художественной литературы (таб. 3).

Κ сожалению, оба переводчика не смогли найти адекватного перевода: Костас Μιλτιάδης перевёл как «полтора рубля», а Андреас Σαραντοπούλος как «пятнадцать копеек». В этом случае переводчики не только не передали реалии русской действительности, но, напротив, представили читателям неверную информацию относительно истинного значения этого слова.

Аутентичный текст на русском языке	Перевод текста на греческий язык <u>Κοστας Μιλτιάδης</u>	<u>Перевод</u> <u>Лексическое</u> <u>преобразование</u>	Перевод текста на греческий язык Андреаса <u>Σαραντοπούλου</u>	<u>Перевод</u> <u>Лексическое</u> <u>преобразование</u>
<u>Деньги / валюта</u>				
<p><b>1.Полтина</b> - (ουσιαστικό, φηλ., <u>εγ.αρ.</u>, άψυχο)</p> <p><b>1.Μισό ρούβλι ή πενήντα καλίκια [11]</b></p> <p>«...и получил от нее <u>полтину</u> в награждение».</p>	<p><b>Ενάμιση ρούβλι</b> (απόλυτο αριθμητικό / ουσιαστικό, ουδ., <u>εγ.αρ.</u>, άψυχο)</p> <p>«...και πήρε για τον κόπο <u>του έναμιση ρούβλι</u>».</p>	<p>Искажение смысла (Замена)</p>	<p><b>Δεκαπέντε καλίκια</b> (απόλυτο αριθμητικό / ουσιαστικό, ουδ., <u>εγ.αρ.</u>, άψυχο)</p> <p>«...και πήρε <u>δεκαπέντε καλίκια</u> για τον κόπο του».</p>	<p>Искажение смысла (Замена)</p>

Таблица 3. Категория «Деньги / валюта».

**Выводы.** Проведённое нами исследование позволило выявить лексические трансформации, обусловленные национально-культурной спецификой, и установить неточности их перевода на греческий язык. Не только на уроках РКИ, при национально- ориентированном обучении, но особенно на занятиях по Переводоведению, перевод оригинальных художественных произведений, детальная работа с текстом, а также сопоставительный и культурно-лингвистический анализ имеющихся переводов, направленные не только на понимание общего смысла, но и на поиск и анализ групп лексики с культурным компонентом семантики, позволяет значительно расширить фоновые знания обучающихся в области литературы, истории, культуры, приблизить их к пониманию менталитета носителей русского языка, а также расширить пассивный словарный запас обучающихся.

### Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 240 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Москва, 2004. 544 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. 2-е изд., испр. – М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.
4. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. М., 1981
5. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Пособие по переводу с английского языка на русский. М.: Высшая школа, 1973. – 136 с.
6. Мальцева И.Г. Обучение художественному переводу: методика установления адекватности. Педагогическое образование в России, 2012. №1
7. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка. М.: Флинта: Наука, 2007, 128 стр.

8. Пушкин, А. (1960), Повести Белкина, соб. Соч.в 10 т/ т.5, Москва: Государственное издательство художественной литературы.
9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. 3-е издание, стереотипное. М.: Р. Валент, 2016. 244 с.
10. Λογοθέτης, Κ. (1987), Μεγάλο Ρώσσο-ελληνικό λεξικό, Αθήνα:Λογοθέτης, Ξανθίππου 29, Χολαργός.
11. Μαμπινιώτη, Γ. (2012), Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
12. Ιωανήδης, Α. (1983), Ρώσσο-ελληνικό λεξικό, Μόσχα: Ρωσική γλώσσα.
13. Πούσκιν, Α.(2005), Τα διηγήματα της φωτιάς, μετάφραση: Μιλτιάδης Κ., Αθήνα: Κοροντζή.
14. Πούσκιν, Α.(1979), Διηγήματα, μετάφραση: Σαραντόπουλος Α., Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ Ο.Ε.
15. Σταθόπουλος, Ν. (2010), Αναλυτικό λεξικό συνωνύμων αντώνυμων, Αθήνα: Σαββάλας.
16. Χόρικωβ, Ι., Μάλιος, Μ. (1993), Ελληνορωσικό λεξικό, Μόσχα: Πολιτισμός και παραδόσεις.
17. Херца А.И., «Адекватность и эквивалентность при переводе ролевых компьютерных игр», Красноярск, 2016.

**Ольга Ивановна Микушина**

*специалист международного офиса, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (Калининград, Россия)*  
*Olya-mikushina@mail.ru*

УДК 81.139

## **ПРИМЕНЕНИЕ РУССКОЙ ЖИВОПИСИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРОДВИНУТЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ**

***Аннотация.** В обзорной статье рассматриваются вопросы применения лингвострановедческих материалов на тему «Русская живопись» на уроках русского языка как иностранного с целью развития социокультурной и коммуникативной компетенций у студентов гуманитарных направлений.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, культурология, лингвострановедческий материал, интерпретация, лингводидактика.*

**Введение.** Важным направлением работы в области обучения русскому языку как иностранному является формирование социокультурной компетенции. Иностранному студенту необходимо овладеть речевыми и коммуникативными навыками и умениями, а также познакомиться с историей и культурой страны изучаемого языка, с особенностями национальных традиций, обычаев, правил этикета. На данных критериях построено успешное взаимодействие в современном межкультурном общении. В статье мы рассмотрим примеры работы с текстами о русской живописи, которая является отображением российской действительности, истории, природы, фольклора и народа страны.

**Основная часть.** С целью углубления знаний студентов о характере русского человека, его идеалах, о том, что способствовало формированию его мировоззрения, преподаватели нередко используют на уроках такой наглядный материал, как репродукции картин известных русских художников, а также художественные тексты, являющиеся вспомогательным материалом при анализе живописи. Живопись, являясь одним из видов искусства, имеет ряд необходимых качеств для обучения языку: художественную и эстетическую ценность, силу эмоционального воздействия на зрителя, идеологическое содержание. При грамотном отборе указанный педагогический потенциал живописных произведений может быть эффективно использован на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Если на более ранних этапах картины могут использоваться как иллюстрации к новому лексико-грамматическому материалу и при характеристике новых, но несложных для понимания студентов фактов культуры, то на более продвинутом уровне студенты с

развитыми речевыми компетенциями способны глубже погружаться в целостное восприятие произведений живописного искусства, его идей и множества смыслов. В результате студенты приобретают необходимые знания для создания и развития лингвострановедческой компетенции из самого содержания художественного произведения и из искусствоведческих текстов, толкующих ее.

Культуроведческая компетенция, которой должны овладеть студенты при изучении иностранного языка, «подразумевает знание обучающихся национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов использования усвоенной информации в процессе коммуникации. Формирование перечисленных компетенций проводится во время непрерывного диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира, а также способствует достижению иноязычной языковой личности». [Шукин, с. 143]

Проводя на уроках русского языка как иностранного работу с использованием картин в качестве наглядного материала, преподаватель преследует цель активизировать работу по развитию таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо, мотивируя речевые действия студентов, побуждая их к продуктивной работе. При таком подходе к работе с картинами одновременно анализируется содержание картины и отбираются те лексические средства, которые необходимы при её описании. При этом одной из основных задач преподавателя является отбор наглядного и культуроведческого материала.

Для этого необходимо подобрать учебные и аутентичные тексты культуроведческого содержания, иллюстративный и справочный материал, после чего разработать предтекстовые и послетекстовые задания к ним. Учитываемые критерии при этом следующие: личность художника, известность и информативность картины, ценность картины для национальной и мировой живописи. Исходя из целей и этапов обучения в рабочие материалы можно включать произведения, различные по тематике, сюжету, жанру, времени написания. Например, для совершенствования речевых умений по теме «Внешность. Характер» при изучении творчества А.С. Пушкина можно использовать портреты, написанные как разными художниками, так и в разные периоды жизни поэта как раскрывающие черты его характера и отображающие различные этапы творчества. Так, для сопоставительной работы целесообразно взять картину И. Е. Репина «Пушкин на экзамене в Царском селе 8 января 1815 года», где изображен юный и пока неизвестный широкой общественности Пушкин, и канонический портрет, выполненный Орестом Кипренским. Произведения изобразительного искусства являются базой для создания вторичного авторского текста: работа с наглядным материалом позволяет развить у

иностранных учащихся наблюдательность, воображение, фантазию, учит их сопоставлению и обобщению на новом языке.

Произведения искусства являются одним из источников формирования вторичной языковой личности. Обучающиеся, взаимодействуя со зрительными образами, анализируют полученную информацию и формируют свой образ, выражаемый иностранным языком, погружаясь в новую культуру разных эпох. Живопись является прекрасным наглядным материалом при изучении важнейших исторических событий России, особенностей уклада и жизни русских людей, русских праздников, традиций и обрядов.

Например, для изучения различных деталей и артефактов русского фольклора преподаватель может использовать картины В.М. Васнецова, признанного мастера исторической и фольклорной живописи. Побудить иностранцев к речевой дискуссии преподаватель может при помощи сопоставления картин одного художника или разных художников на схожую тематику: с одной стороны, например, можно сравнить «Богатырей» и «Витязя на распутье» В.М. Васнецова, а с другой - «Витязя на распутье» В.М. Васнецова с «Богатырем» М. Врубеля. Задания к уроку можно составить таким образом, что они помогут раскрыть не только особенности описания былинных героев, но и творческий метод двух выдающихся художников. При изучении разнообразных ликов русской природы можно среди прочих сравнивать весенние пейзажи Саврасова и Левитана, которые не только дают информацию о климате и географии России, но и прекрасно передают настроение автора.

Возможными темами для обсуждения на уроке могут быть следующие: «Живопись как вид искусства», «Влияние произведений живописного искусства на человека», «Темы, жанры и стили в живописи». Предлагаются также ситуации, которые можно разыграть на уроке: «Экскурсия в картинную галерею», «Знакомство с известным художником», «Выбор картины в подарок». Сочинение по картине – это часто используемая форма обучения письменной речи. Все это обогащает словарный запас, развивает навыки коммуникации, а также воспитывает художественный вкус, помогает ценить и видеть прекрасное.

Необходимо принимать во внимание уровень владения русским языком каждого конкретного студента. Прежде всего, необходимо представить наиболее очевидные и бросающиеся при первом взгляде на картину детали: ее сюжет, представленные объекты и субъекты, основные цвета, перспективу, технику исполнения, настроение. Далее следует рассказать об авторе произведения и восстановить исторический контекст создания картины, представить ее название, жанр, тему и то, какую реакцию она вызвала в обществе.

Следующая часть анализа – интерпретация картины. Это попытка ответить на такие вопросы как: «Что хотел передать художник?», «С помощью каких средств он это сделал?», «Что способствовало реализации его замысла?».

Далее следует определить ценность картины, ее место в истории национального и мирового культурного наследия.

На подобных уроках учащиеся не только совершенствуют коммуникативные навыки в четырех видах речевой деятельности, но и умение выражать мысли в разных функционально-смысловых типах речи: при описании, повествовании, рассуждении. Иностранцы овладевают навыками изучающего и поискового чтения, учатся формировать собственное мнение о картине в устной и письменной формах в заданных жанрах.

Обучение видам речевой деятельности с использованием репродукции картины может быть более продуктивным при использовании различных коммуникативных заданий: подготовленного сообщения по заданной теме или непосредственно во время коммуникации (участия в беседе, диспуте, дискуссии, ситуативных диалогах, ролевых играх). В качестве внеаудиторной работы можно посетить со студентами местную художественную галерею или посмотреть лекцию-видеогид по знаменитым российским музеям, рассказать об увиденном, описать любимую картину, оценить её, высказать собственное мнение [Куркина, с. 34]. В качестве вспомогательного материала для самостоятельного изучения студентам можно предложить домашнее чтение искусствоведческих текстов по выбранным ими картинам, составить словарь специальных терминов и слов, встречающихся при описании произведения живописи, комплекс упражнений различной направленности (лексических, грамматических, речевых, стилистических), документальные и художественные фильмы, посвященные художникам и произведениям живописи.

**Заключение.** Живопись, будучи одним из самых ярких видов искусства, сочетает в себе богатый экстралингвистический материал и обладает большим лингводидактическим и лингвокультурологическим потенциалом. Живопись справедливо находит своё применение в практике преподавания иностранного языка. Продвинутые этапы обучения русскому языку как иностранному предполагают развитую на достаточном уровне речевую компетенцию, чтобы воспринимать картину как целостное художественное произведение, обсуждать его содержание, скрытый смысл и художественные достоинства. На первый план изучения выходит социокультурный аспект: страноведческие и культуроведческие знания, традиции, обычаи, нормы и ценности, социальные условия, исторический контекст. При условии правильно подобранного иллюстративного и справочного материала, а также в ситуации грамотно выстроенной системы

работы с ним, живопись становится эффективным многозадачным учебным материалом, позволяющим осуществлять комплексный подход к решению задач по развитию коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 608 с.
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста. Ч.III. Структура текста. Текстобразующие возможности языковых единиц. Факторы текстообразования: учебное пособие для филологов / Н.С. Болотнова—Томск: ТГПУ, 2005. — 506 с.
3. Быкова, О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде на примере южнокорейских университетов: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.02 / О.П. Быкова; Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. — Москва, 2011. — 43 с.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
5. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. Методические основы / М.Н. Вятютнев— М.: Русский язык, 1984. — 144 с.
6. Куркина А.С. Практика русской речи. Человек и природа: учебное пособие / А.С. Куркина, Пляскова Е.А. – Воронеж. гос. ун-т, Филол. фак. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж: Истоки, 2010. – 114 с.
7. Третьякова, И.В. Фоновые знания в обучении межкультурной интерпретации художественного текста / И.В. Третьякова // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвузовский сборник научных трудов— Саранск: Красный Октябрь, 2006. С. 188-191.
8. Третьякова, И.В. Организация обучения интерпретации иноязычного художественного текста на основе межкультурного подхода в языковом вузе / И.В. Третьякова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. № 22. С. 104-107.
9. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А.Н. Щукин — М.: Русский язык, 1981. — 129 с.
10. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин — М.: Русский язык, 2002. — 143 с.
11. Щукин, А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин — М.: Флинта, 2018. — 332 с.

**Макка Муратовна Патиева**

*кандидат филологических наук, старший преподаватель, Тюменское  
высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных  
войск А.И. Прошлякова (Россия)*  
ORCID ID: 0000-0003-2828-4483, *mpatieva@bk.ru*

**УДК 373.882.167.7**

**СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО**

***METHODS OF ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH-INTELLIGENT  
ACTIVITY IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE***

**Аннотация.** *Статья посвящена специфике преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. Рассматриваются вопросы о способах активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка как иностранного. Автор подчеркивает важность комплексного подхода к данным вопросам, обращает внимание на необходимость толерантного подхода к учащимся в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, способы активизации речемыслительной деятельности учащихся, процесс обучения.*

**Abstract.** *The article deals with the specifics of teaching Russian as a foreign language at a military university. Questions about the ways of activating the speech-cognitive students in the lessons of Russian as a foreign language are considered. 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.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, ways of activating speech-cognitive students, the learning process.*

**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. При обучении русскому языку как иностранному прививается уважение к материальной, духовной культуре народов, населяющих Россию. Речевые навыки формируются на основе единства мышления и речи. Чем активнее и содержательнее мыслительная деятельность, тем быстрее и прочнее формируются речевые навыки на иностранном языке. Главным источником развития речемышления является коммуникативная задача, поставленная в

тексте или в упражнении. Ситуативная организация учебного материала толкает учащегося на проявление коммуникативной активности, стимулирует самостоятельную речевую деятельность.

В активизации мыслительной деятельности учащихся заключается один из основных резервов повышения эффективности обучения, а также устранения перегрузки учащихся, причиной которой часто является не объём усвояемого материала, а механическая, бессмысленная работа.

**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. Для развития речемыслительной деятельности учащихся важно решение противоречий между выдвигаемыми в ходе обучения задачами иноязычного общения и наличным уровнем лингвистических знаний, речевых навыков и умений. Именно это противоречие представляет собой главный источник развития речемышления учащихся на уроках иностранного языка.

В образовании по данным программам базовым является 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.

Главным источником развития речемышления является коммуникативная задача, поставленная в тексте или в упражнении. Мыслительная цель в коммуникативной задаче может совпадать с целью общения, поэтому постановка коммуникативной задачи усиливает целенаправленность деятельности учащихся, её ориентированность на результат, на учёт условий общения. Коммуникативная задача (сообщить, возразить, объяснить, убедить и т. д.) даёт учащимся, как правило, в определённой ситуации, вызывает у него коммуникативное намерение и обуславливает то или иное действие. Ситуативная организация учебного материала толкает учащегося на проявления коммуникативной активности, стимулирует самостоятельную речевую деятельность.

В речемыслительной деятельности ситуация является:

- 1) способом презентации грамматического материала и семантизации лексических единиц;
- 2) условием совершенствования речевых навыков, способных к переносу, условием развития речевого умения;
- 3) способом мотивации речевой деятельности;
- 4) основой отбора и организации речевых единиц.

Речевые ситуации стимулируют учащихся к свободному говорению, включая в себя такой речевой стимул, который бы вызвал у учащихся внутренние побуждения к речевой реакции, выраженные в виде согласия, просьбы, похвалы, благодарности и т.п. Ситуация ставит учащихся в такие условия, при которых их речь становится такой же естественной, как и в процессе реального общения между людьми. [Антонова, 2009; Пушко, 2016; Сенаторова, 2003; Щукин, 2003; Щербакова, 2014; Щукин 2004; Щукин 2005].

**Результаты.** Во время обучения курсанты Российской Федерации и зарубежных стран понимают друг друга, много общаются. Речевые ситуации требуют от учащихся способности комбинировать, то есть умения самостоятельно пользоваться имеющимися лексическими и грамматическими навыками для решения коммуникативных задач, а обучение комбинированию приводит к росту инициативности высказывания, информативности его, к ускорению темпа речи, к быстрой автоматизации материала.

Усваивая русский язык, целью обучающегося становится создать возможность изучающему русский язык почувствовать русский народ, его менталитет и использовать сведения из разных областей в целях осуществления межкультурной коммуникативной компетенции. Это даёт возможность более успешного качественного и эффективного усвоения изучаемого языка.

Содержание обучения русского как иностранного реализует его основные цели, направленные на развитие у учащихся культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), как и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предлагаемые темы, тексты, проблемы, речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования, письма), развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном мире.

Таким образом, всё образование должно способствовать взаимопониманию и взаимоуважению обучающихся.

В итоге отметим, что 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.

**Обсуждение и выводы.** Таким образом, чем активнее и содержательнее мыслительная деятельность, тем быстрее и прочнее формируются речевые навыки на иностранном языке.

### 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.
5. Лысакова И. П. Вопросы взаимодействия языка и культуры в современной методике обучения РКИ // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 41-44.
6. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: Рус.яз., 2015.
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. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Шукин. – М.: Высш. Шк., 2003. – 334 с.
9. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие для вузов. - М.: Высш.шк., 2004.
10. Шукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. - М., 2005.
11. 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.

**Ольга Александровна Попова**

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Санкт-Петербургского университета МВД РФ (Россия); доцент кафедры философских и социально-экономических дисциплин Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ (Россия), <https://orcid.org/0000-0002-8549-9538>  
p-olgaperm@mail.ru*

**Екатерина Александровна Пепеляева**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО Пермская государственная фармацевтическая академия Минздрава России (Россия)  
ekaterina.perm@yahoo.de*

**УДК 811.161.1**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

***USING SOFTWARE APPLICATIONS IN TEACHING VOCABULARY IN  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES***

***Аннотация.** Данное исследование посвящено вопросу использования программных приложений на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Целью настоящего исследования является решение вопроса об эффективности использования интернет-ресурсов для очного и дистанционного обучения. Основное внимание уделяется особенностям обучения лексике русского языка. Работе над лексикой традиционно уделяется много учебного времени, поскольку отработка фонетических и грамматических навыков и умений происходит на базе того вокабуляра, который необходим учащимся на определенном уровне изучения языка и согласно соответствующим лексическим минимумам. В статье описываются возможности применения на занятиях по РКИ программных приложений LearningsApps и MyQuiz, работа с которыми возможна как на занятиях оффлайн, так и на занятиях онлайн. Определяется, что в условиях вынужденного дистанционного обучения использование данных программных приложений показало свою эффективность. Рассматриваются примеры заданий и материалов, способствующих эффективному обучению лексике на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения. При этом отмечается, что разнообразие заданий, которые возможно использовать благодаря указанным программным приложениям, позволяет реализовывать принцип многократности при отработке изучаемых лексических единиц и сохранять интерес и внимание обучающихся на протяжении всего занятия.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; программное приложение; интерактивный модуль; образовательная деятельность; интернет-ресурс; русский как иностранный.

**Abstract.** This study is devoted to the use of software applications in teaching Russian as a foreign language (RFL). The purpose of this study is to address the issue of the effectiveness of using Internet resources for full-time and distance learning.

The main attention is paid to the peculiarities of teaching the vocabulary of the Russian language. The article describes the possibilities of using the LearningsApps and MyQuiz software applications in RFL classes, which can be used both in offline and online classes. It is determined that in the conditions of forced distance learning, the use of these software applications has shown its effectiveness. Examples of tasks and materials that contribute to effective vocabulary teaching at the initial stage of training are described. It is noted that the variety of tasks that can be used thanks to these software applications, allows to implement the principle of repetition when working on the studied lexical units and to maintain the interest and attention of students throughout the lesson.

**Key words:** distance learning; software application; interactive module; educational activities; Internet resource; Russian as a foreign language.

**Введение.** Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) на подготовительном факультете – очень важный этап обучения. Именно на начальном этапе освоения языка у обучающихся складывается представление о нем, и на этом этапе задача преподавателя состоит в том, чтобы сформировать представление о языке как о стройной и логичной системе, что в дальнейшем значительно облегчит процесс обучения, сделает его более легким, упорядоченным и понятным. Кроме того, нельзя забывать, что именно на этом этапе одной из задач преподавателя является заинтересовать обучающихся: очень важно не сформировать у аудитории впечатление, что изучение русского языка – крайне сложный, скучный и неинтересный процесс, важно не оттолкнуть их от его освоения. И учитывая, что изучение русского языка действительно представляет собой очень и очень непростой процесс для иностранных учащихся, крайне важной становится задача преподавателей объяснить сложное – просто, и при этом одновременно так увлечь обучающихся, чтобы они с удовольствием занимались, чтобы им было интересно изучать язык, чтобы запоминание новой лексики или правил грамматики не превращалось в рутинную и скучную работу, а осуществлялось максимально легко и естественно в процессе учебной деятельности. И для реализации этой задачи на сегодняшний день в распоряжении преподавателей имеется большое количество программных приложений.

**Материалы и методы.** В данной работе мы более подробно рассмотрим особенности обучения лексике русского языка. Наличие у говорящего определенного запаса слов и некоторого количества знаний, позволяющих использовать эти слова как в устной, так и в письменной речи,

– это база, которая делает возможным общение на иностранном – а в нашем случае, на русском как иностранном – языке. Безусловно, обучение лексике происходит в неразрывной связи с обучением фонетике и грамматике, поскольку только артикуляционно правильно произнесенные и поставленные в грамматически верные формы лексические единицы позволят говорящему быть понятым, однако и фонетика, и грамматика «накладываются» на лексику, и именно поэтому, как отмечают С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина, «работе над лексикой на всех этапах обучения русскому языку отводится исключительно большое место, при этом на разных этапах она имеет преимущественные задачи и организуется на разных принципах» [Хавронина, 2008, с. 24].

Обучая лексике на занятиях РКИ, преподаватели на каждом этапе ориентируются на так называемые лексические минимумы – совокупности «словарных единиц, которые усваивает учащийся за определенный период времени; его объем максимален с точки зрения возможностей учащегося и учебного времени и минимален с точки зрения системы языка (не разрушающий ее и позволяющий пользоваться языком как практическим средством общения)» [Хавронина, 2008, с. 24]. На подготовительном факультете в распоряжении преподавателей имеются лексические минимумы для элементарного [Лексический минимум, 2015], базового [Лексический минимум, 2004] и I сертификационного [Лексический минимум, 2015] уровней. Именно ими рекомендуется руководствоваться, выбирая или создавая различные задания и тесты.

Материалом нашего исследования являются различные программные приложения, позволяющие усовершенствовать процесс обучения лексике на занятиях по РКИ (в том числе, в условиях дистанционного обучения), поскольку, как отмечает И.А. Зимняя, при обучении иноязычной лексике выходят на первый план технические средства, задача которых «состоит в «приведении в действие» наглядно-чувственного образа, объединение которого с абстрактно-логическим [...] является одним из условий полноты и адекватности психологической структуры слова иностранного языка [Зимняя, 1989, с. 117].

В качестве методов исследования, можно обозначить такие, как анализ, предполагающий, в частности, исследование современных концепций и теорий преподавания русского языка как иностранного; наблюдение, обобщение, позволяющие интерпретировать и сопоставлять полученные результаты; педагогический эксперимент, заключающийся в пробном использовании существующих программных приложений, разработке новых заданий и материалов и их внедрении в практику преподавания.

**Результаты и обсуждение.** В настоящее время в интернете представлено большое количество информационных ресурсов и

программных приложений, которые позволяют оптимизировать процесс преподавания различных дисциплин в вузе, в том числе преподавание русского языка как иностранного. Обращение к интерактивным формам обучения активизирует внимание студентов, повышает их интерес к предмету, способствует более качественному усвоению учебного материала [Козлова, 2015, с. 498].

В практике преподавания русского как иностранного нами в большей степени задействованы такие интернет-ресурсы, как <https://wordwall.net> [Wordwall], <https://learningapps.org> [LearningApps], <https://www.liveworksheets.com> [Liveworksheets] и <https://myquiz.ru/> [MyQuiz]. Данные приложения и платформы могут быть использованы как для лучшего усвоения учебного материала, так и для контроля знаний. Wordwall и LearningApps позволяют создавать всевозможные интерактивные материалы с помощью разнообразных шаблонов; Liveworksheets удобно использовать для формирования интерактивных рабочих листов; MyQuiz предоставляет широкие возможности для разработки тестовых заданий и проведения тестирования в онлайн-режиме.

В качестве примера рассмотрим возможности использования таких программных приложений, как LearningsApps и MyQuiz. Разработчиками LearningsApps как особого научно-исследовательского проекта является Центр Педагогического колледжа информатики образования РН Верн в сотрудничестве с Майнцским университетом имени Иоганна Гутенберга и Университетом прикладных наук Циттау/Герлиц. Версии сайта и интерактивные модули представлены на различных языках: русском, английском, немецком, французском, испанском, итальянском и др.

Данный сервис располагает значительной базой готовых заданий и упражнений по различным учебным дисциплинам: русскому, английскому, итальянскому, испанскому, немецкому и другим языкам, математике, астрономии, физике, химии, географии, истории, экономике и т.д. Поскольку LearningsApps в основном используется школьными учителями, задания, имеющиеся на сервисе, направлены на изучение школьного материала. Однако данный сервис с успехом может быть использован и в вузовской практике, поскольку он предоставляет возможность разрабатывать и создавать новые интерактивные модули по любой тематике.

Для получения доступа к приложению, необходимо пройти процедуру регистрации. На стартовой странице приложения размещена справочная информация о работе с сервисом LearningsApps, создан интерактивный помощник («Тьюторская» / «Учительская»), с помощью которого можно познакомиться с алгоритмом поиска готовых заданий и упражнений, а также создания новых материалов посредством имеющихся на сервисе шаблонов.

Для разработки нового интерактивного модуля необходимо зайти во вкладку «Новое упражнение» и выбрать один из имеющихся шаблонов: «Найти пару», «Классификация», «Хронологическая линейка», «Простой порядок», «Ввод текста», «Сортировка картинок», «Викторина с выбором правильного ответа», «Заполнить пропуски», «Сетка приложений», «Аудио/видео контент», «Кто хочет стать миллионером?», пазл «Угадайка», кроссворд, слова из букв, «Где находится это?», «Виселица», «Скачки», «Парочки», «Оцените». Упражнения, которые можно создавать при помощи данных шаблонов, предполагают различные способы их выполнения: выбор правильного ответа, распределение понятий и их классификацию, самостоятельный ввод обучающимся правильного ответа и др.

Выбрав нужный шаблон, необходимо определить тему и задачи упражнения, после чего заполнить вопросы и ответы к нему. Кроме обычного текстового редактора, приложение позволяет загружать аудио- и видеофайлы, которые также могут быть использованы преподавателем при разработке интерактивных модулей. Например, для отработки орфоэпических норм обучающимся можно предложить прослушать разные варианты произношения звука или сочетаний звуков и выбрать правильный ответ.

Для работы на сервисе преподаватель может использовать различные инструменты: «Голосование», «Чат», «Календарь», «Блокнот», «Доска объявлений». С помощью этих инструментов можно организовывать общение в сети («Чат»), составлять расписание в виде таблицы («Календарь»), делать какие-либо записи или пометки («Блокнот»), размещать картинки, текстовые, аудио- и видеоматериалы («Доска объявлений») и т.д.

Созданный интерактивный модуль сохраняется во вкладке «Мои упражнения», но, по желанию преподавателя, может быть опубликован и для общего пользования. Чтобы пригласить обучающихся к выполнению данного задания, следует отправить им ссылку на него. Чтобы преподаватель мог контролировать качество выполнения заданий, обучающихся также необходимо зарегистрировать в приложении LearningsApps и создать им собственные аккаунты. Кроме выполнения заданий, предложенных преподавателем, студенты могут самостоятельно участвовать в разработке новых интерактивных модулей, которые впоследствии могут быть задействованы в образовательном процессе.

В качестве примера использования веб-приложения LearningsApps при освоении лексики русского языка рассмотрим созданные нами интерактивные модули по темам «Дом, квартира» и «Свободное время». Как было отмечено выше, шаблон задания можно выбрать любой. Так, для закрепления знаний обучающихся по обозначенным выше темам мы выбрали форму знакомой всем с детства игры «Найди пару», которая

способствует лучшему запоминанию лексики и ее правильному использованию в речи. В задании «Найди пару» представлены картинки с разными предметами домашнего обихода (стол, стул, кровать, шкаф, зеркало, ковер и пр.) или с каким-то видом деятельности (плавание, игра на скрипке, игра на гитаре, чтение книг, езда на велосипеде и пр.) и карточки с соответствующими картинкам словами (текстом). Студентам предлагается составить пару «картинка + слово (текст)». С помощью задания «Найди пару» можно тренироваться не только в усвоении лексики, но и в закреплении грамматических связей между словами. В таком случае вместо пары «картинка + слово (текст)» студентам необходимо подобрать пару «глагол + зависимое слово» (например, «заниматься + спортом», «смотреть + телевизор», «кататься + на коньках», «слушать + музыку», «разговаривать + с друзьями», «ходить + в горы» и т.д.).

Кроме игры «Найди пару», для изучения лексики нами были использованы такие формы заданий, как «Слова из букв» и «Сортировка картинок». Так, игра «Слова из букв» предполагает поиск в представленной на экране сетке определенных названий вещей и мебели (слова, которые необходимо найти, даны рядом). При выполнении задания «Сортировка картинок» следует нажать на маркер, обозначенный на рисунке, и выбрать правильное название предмета или мебели.

Сервис LearningsApps помогает решить различные задачи, такие как закрепление и проверка знаний студентов, активизация их познавательной деятельности, развитие критического мышления и самооценки и т.д. Кроме того, приложение LearningsApps может быть использовано при дистанционном формате обучения, что на сегодняшний день также является очень актуальным.

Для контроля знаний обучающихся по пройденным темам нами используется веб-приложение MyQuiz, предназначенное для проведения различного рода викторин, однако в студенческой аудитории данное приложение очень удобно использовать для организации и проведения тестирования.

Веб-приложение MyQuiz позволяет преподавателю создавать различные тесты и контролировать их выполнение в режиме реального времени. Использование данной платформы экономит время преподавателя (не нужно проверять работы студентов, поскольку результаты тестирования подсчитывает сама программа) и материальные ресурсы (нет необходимости распечатывать варианты тестов). Кроме того, данная программа позволяет определить действительный уровень знаний студентов, поскольку выполнение теста в режиме реального времени не дает им возможности обратиться за помощью к каким-либо интернет-источникам и списать оттуда ответ.

Рассмотрим подробнее порядок работы преподавателя с данным веб-приложением. На сайте в свободном доступе представлен большой каталог викторин по различным темам, но, как было отмечено нами выше, данный ресурс предоставляет возможность создавать тесты по различным темам. Для этого необходимо нажать на вкладку «Создать викторину» и, действуя по предлагаемому алгоритму, добавить название теста, определить критерии его выполнения (или выбрать предлагаемые на сайте), ввести вопросы и обозначить правильные ответы.

Данная платформа предлагает создание различных видов вопросов: традиционный вопрос с готовыми вариантами ответа; открытый вопрос, где обучающемуся необходимо самому ввести правильный ответ; вопрос, в котором вариантом ответа является изображение; вопрос-голосование. После того, как все вопросы загружены и тест сохранен, ему автоматически присваивается код. Созданные тесты сохраняются в папке «Мои викторины».

Веб-приложение MyQuiz может быть использовано как в офлайн, так и в онлайн-режиме обучения. При дистанционном формате обучения, преподаватель может попросить студентов зайти на платформу MyQuiz с любого доступного им устройства (компьютер, ноутбук, телефон) и зарегистрироваться в системе, введя в графу «Псевдоним» свои настоящие фамилию и имя. После этого они должны ввести код теста (викторины), который им сообщает преподаватель, и присоединиться к общей игре. Преподаватель на своем устройстве может видеть, сколько студентов присоединилось к тесту. Когда все готовы, преподаватель запускает тест (игру).

На экранах у студентов поочередно появляются вопросы и варианты ответов, на решение каждого вопроса отводится ограниченное количество времени (обычно 25 секунд, но время при необходимости может быть увеличено). После каждого вопроса участники видят, какой ответ является правильным и кто из них лидирует. Лидерство определяется не только количеством верных ответов, но и временем, потраченным на них. У преподавателя на экране также после каждого вопроса высвечивается количество студентов (в %), правильно ответивших на вопрос, и фамилии лидирующих участников.

После завершения теста программа сама подводит итоги: выстраивает рейтинг участников (в %) в зависимости от количества правильных ответов и скорости их нахождения. При необходимости данный отчет может быть сохранен преподавателем.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что рассмотренные нами веб-приложения LearningsApps и MyQuiz являются удобными интернет-ресурсами, которые могут быть задействованы преподавателем при обучении лексике на занятиях по русскому как

иностранному, в том числе в условиях дистанционного обучения. Ознакомление с данными ресурсами и их освоение поможет преподавателю усовершенствовать учебный процесс, сделать его более творческим и плодотворным. Данные веб-приложения позволяют внести в аудиторию элементы игры и соревнования, активизировать деятельность обучающихся, а также в интерактивной форме помогают изучать новый материал и контролировать степень его усвоения.

### Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
2. Козлова О.Д. Интерактивная организация обучения РКИ, или игры, в которые играют иностранцы / О.Д. Козлова, Е.А. Пепеляева // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: В 15 т. Гранадский университет; фонд «Русский мир». СПб., 2015. С. 498-502.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Т.В. Козлова (электронное издание). 2-е изд., испр. М. СПб.: ЦМО МГУ. Златоуст, 2004. 116 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. (электронное издание). 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
6. Хавронина С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс] / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. М.: РУДН, 2008, 198 с. Режим доступа: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=YxOQBfUAAAAJ&citation\\_for\\_view=YxOQBfUAAAAJ:maZDTaKrznsC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=YxOQBfUAAAAJ&citation_for_view=YxOQBfUAAAAJ:maZDTaKrznsC) (дата обращения: 09.03.2022).
7. LearningApps.org – interaktive und multimediale Lernbausteine [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 28.02.2022).
8. Liveworksheets [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.liveworksheets.com/> (дата обращения: 28.12.2022).
9. MyQuiz – онлайн викторины в режиме реального времени [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://myquiz.ru> (дата обращения: 28.12.2022).
10. Wordwall. Create better lessons quicker [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wordwall.net/> (дата обращения: 28.12.2022).

### References

1. Zimniaia I.A. Psikhologiya obucheniia nerodnomu iazyku / I.A. Zimniaia. M.: Russkii iazyk, 1989. 219 s.
2. Kozlova O.D. Interaktivnaia organizatsiia obucheniia RKI, ili igry, v kotorye igraiat inostrantsy / O.D. Kozlova, E.A. Pepeliaeva // Russkii iazyk i literatura v

- prostranstve mirovoi kul'tury. Materialy XIII Kongressa MAPRIaL: V 15 t. Granadskii universitet; fond «Russkii mir». SPb., 2015. S. 498-502.
3. Leksicheski minimum po russkomu iazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andriushina, T.V. Kozlova (elektronnoe izdanie). 2-e izd., ispr. M. SPb.: TsMO MGU. Zlatoust, 2004. 116 s.
  4. Leksicheski minimum po russkomu iazyku kak inostrannomu. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andriushina i dr. (elektronnoe izdanie). 7-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 200 s.
  5. Leksicheski minimum po russkomu iazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andriushina, T.V. Kozlova (elektronnoe izdanie). 5-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 80 s.
  6. Khavronina S.A. Innovatsionnyi uchebno-metodicheski kompleks «Russkii iazyk kak inostrannyi» [Elektronnyi resurs] / S.A. Khavronina, T.M. Balykhina. M.: RUDN, 2008, 198 s. Rezhim dostupa: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=YxOQBfUAAAAJ&citation\\_for\\_view=YxOQBfUAAAAJ:maZDTaKrznsC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=YxOQBfUAAAAJ&citation_for_view=YxOQBfUAAAAJ:maZDTaKrznsC) (data obrashhenija: 09.03.2022).
  7. LearningApps.org – interaktive und multimediale Lernbausteine [Электронный ресурс]. Rezhim dostupa: <https://learningapps.org/> (data obrashhenija: 28.02.2022).
  8. Liveworksheets [Электронный ресурс]. Rezhim dostupa: <https://www.liveworksheets.com/> (data obrashhenija: 28.12.2022).
  9. MyQuiz – онлайн викторины в режиме реального времени [Электронный ресурс]. Rezhim dostupa: <https://myquiz.ru> (data obrashhenija: 28.12.2022).
  10. Wordwall. Create better lessons quicker [Электронный ресурс]. Rezhim dostupa: <https://wordwall.net/> (data obrashhenija: 28.12.2022).

**Михаил Александрович Рудаков**

*Яньбяньский университет, факультет русского языка,  
ст. преподаватель (КНР), mihail.rudakov.93@mail.ru*

**Мария Рудакова**

*Яньбяньский университет, факультет русского языка,  
ст. преподаватель (КНР), Mary\_7\_po4ta@mail.ru*

**УДК 372.881.161.1:378**

## **ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ А2-В1**

### ***THE USE OF AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN THE CHINESE AUDIENCE (ADVANCED LEVEL)***

**Аннотация:** *Целью данной работы является практический анализ приёмов коммуникативных навыков в китайской аудитории начального и среднего уровней (уровни А2-В1). Под китайской аудиторией понимаются студенты лингвистических вузов КНР. В статье даётся этнометодический и психолингвистический анализ китайской аудитории. Настоящим исследованием установлено, что коммуникативные навыки у китайской аудитории развиваются с учётом использования личноориентированного подхода в преподавании РКИ. В работе даны примеры контактоустанавливающих иллокутивных актов, актуальных на занятиях по практике устной речи в китайской аудитории. В частности, особое внимание уделяется формированию таких иллокутивных актов, как репрезентативы и экспрессивы. Авторы работы приводят примеры заданий, актуальных с учётом лингвометодических особенностей китайских студентов. Новизной статьи является этнометодическая ориентированность приведённых приёмов и коммуникативных упражнений в свете теории речевых (иллокутивных) актов. Полученные результаты могут применяться в практике преподавания курса «Практика речи» и в ряде смежных дисциплин («Современный русский язык», «Русская литература»), в рамках которых возможно актуализировать формирование коммуникативных навыков. В работе приводится список коммуникативных тем, располагающих к установлению успешной коммуникации в китайской аудитории. В рамках настоящего исследования используются методы наблюдения, обобщения, интерпретации результатов. Статья адресована начинающему преподавателю РКИ в Китае либо преподавателю, стремящемуся развить коммуникативные навыки у китайских учащихся в смешанной, полиэтнической аудитории.*

**Ключевые слова:** *иллокутивный акт, русский язык как иностранный, методика преподавания, практика речи, коммуникативный портрет, коммуникативный навык, коммуникативная компетенция.*

**Введение.** Одной из самых значимых проблем в процессе преподавания РКИ в Китае является нехватка реальной коммуникации. Это обусловлено государственной программой китайских вузов, предполагающих приоритет развития рецептивных видов речевой деятельности: чтения, аудирования. Проблема объясняется и лингвокультурологической спецификой китайской аудитории: «Китайцы любят писать и читать. Это связано с тем, что письменность стала основным инструментом развития китайской цивилизации» [Стрельчук 2014, с. 240].

На наш взгляд, формирование коммуникативных навыков в иностранной аудитории полезно проводить с позиции речевых актов как «высказываний, произносимых с определённой целью и адресованное собеседнику для достижения определённого желаемого результата» [Формановская 2000, с. 111], поскольку в параметрах отнесения высказывания к тому или иному РА значимую роль играют «цель говорящего в данном акте» и «выражаемые психические состояния (вера, убеждение, желание, потребность, удовольствие и т. д.)» [Формановская 2000, с. 113]. В частности, мы рассматриваем иллокутивные акты (по классификации Дж. Р. Серля), дифференциальными признаками которых являются «иллокутивная цель (illocutionary point), направление приспособления (direction of fit) и выраженное психологическое состояние» [Серль 1986, с. 170].

**Материалы и методы.** При проведении исследования применены методы наблюдения, обобщения, интерпретации результатов, метод эксперимента. Принципом отбора речевых актов, используемых в аудиторной работе, послужил коммуникативный метод, который способствует развитию коммуникативных навыков с учётом «индивидуально-психологических особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта» [Щукин 2003, с. 198], в том числе и с учётом этнопсихологических особенностей учащегося. В случае с китайскими учащимися это выражается в адекватности отбора материала прагматическим и лингвокультурологическим установкам данной аудитории.

Дадим краткую характеристику коммуникативного портрета китайских студентов с учётом теоретических разработок современных методистов. «Китайцы относятся к некоммунитивному типу [учащихся], рационально-логическому. (...) В учебно-научной сфере учащиеся проявляют скромность, у них слабо выражено стремление к самовыражению. Во время практических занятий не желают дискутировать, так как процесс восприятия и анализа материала у них длительный, требующий осмысления и уже потом ответной речевой реакции. Современные китайцы приучены контролировать свои эмоции и скрывать личные стороны жизни. Большинство студентов отличает скромность,

отсутствие активности, нежелание вступать в коммуникативный контакт с представителями других народов. К этому добавляется боязнь произнести слово неправильно и вызвать непонимание со стороны окружающих. До сих пор они придерживаются правил: меньше говори – больше слушай; много говоришь – допускаешь много ошибок» [Стрельчук 2014, с. 241]. Таким образом, с целью становления коммуникации между учителем и учащимся на занятиях «студентов необходимо постепенно привлекать к внеаудиторной работе (желательно коллективное участие учащихся в мероприятиях), знакомить с явлениями русской культуры» [Стрельчук 2014, с. 242].

«Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [Воркачев 2001, 75]. Одной из подцелей главной цели преподавания РКИ – формирования вторичной языковой личности – является, на наш взгляд, умение учащегося описать тот или иной факт действительности и дать ему субъективную оценку.

В разделе «Обсуждение» приводятся примеры заданий на самостоятельное формирование учащимися таких речевых актов, как репрезентативы и экспрессивы. Цель репрезентатива – «зафиксировать ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел и за истинность выражаемого суждения» [Серль 1988, с. 181]. В непринуждённой коммуникации говорящий зачастую стремится «выразить психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, которое определено в рамках пропозиционального содержания» (Серль 1988, с. 183), что фиксируют экспрессивы.

**Обсуждение.** В школах и даже вузах КНР основным методом получения знаний является механическое заучивание. В этой связи необходимо помнить, что, если преподаватель желает сформировать из своего китайского студента коммуникативную личность, необходимо постоянно анализировать поведение учащихся: проявляющих минимальную активность необходимо настойчиво, несколько раз, заставлять развивать мысль дальше («А дальше?», «Ещё?»). Лучше потерять время на первых уроках, нежели столкнуться с нежеланием говорить в дальнейшем. Учащиеся ценят авторитарность преподавателя. Из опыта работы, самым действенным оказывается косвенный РА требования («Если мы не будем говорить, на экзамене могут быть трудности») и иногда прямой РА («Надо говорить»). Контакт был полноценно установлен только после этой речевой реализации. Давление должно быть деликатным, тон преподавателя должен быть спокойным, уверенным, и речевое воздействие на интровертную

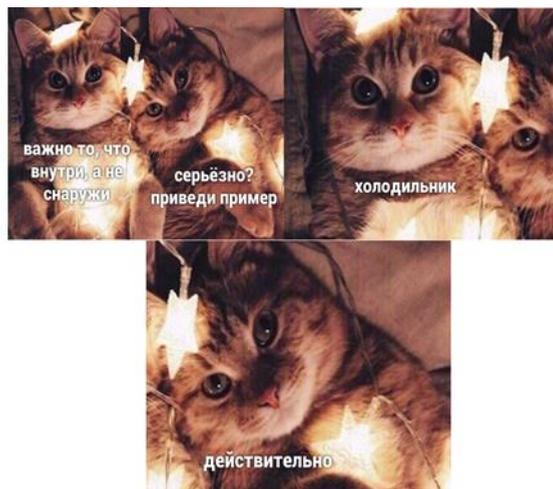
аудиторию должно оказываться постоянно. Отметим, что китайские коммуниканты хорошо воспринимают косвенные речевые акты даже на среднем уровне владения русским языком.

Вместе с тем, в китайской аудитории важно уметь находить баланс между авторитарностью и доброжелательностью. Не опровергая вышеизложенных замечаний, отметим, что китайские студенты, на наш взгляд, больше, чем европейские, уделяют внимание личности преподавателя, его характеру, речевому поведению. Личные истории, факты из Вашей жизни могут стать мотивом, побуждающим Ваших учащихся говорить. Фото из социальной сети авторов данных строк с изображением приготовления борща послужило тому, что китайские учащиеся первыми проявили инициативу в начале занятия, что в данной аудитории бывает крайне редко: студенты спросили, какое блюдо готовится и как его нужно правильно готовить.

Так, на занятиях по практике речи учащимся можно дать следующие задания:

1) рассказать интересный, яркий, смешной факт из своего детства, из общения на факультете: китайцы отличаются коллективистским менталитетом, они привыкли всё делать вместе, поэтому раскрыть своё «я» им легче в связи с окружающими. Кроме того, сам рассказ о таких ярких моментах по своей фреймовой структуре напоминает популярные в Китае короткие видео в социальной сети Douyin («Тик-ток»). При этом, как уже было отмечено выше, личные истории из жизни преподавателя, рассказанные студентам, могут послужить своего рода катализатором, способствующим более активному участию студентов в такого рода деятельности;

2) китайские студенты много времени проводят в интернете, поэтому успешными являются задания с использованием аудиовизуального и мультимедийного компонента: задания на описание картинок и популярных мемов рунета. Данные аудиовизуальные компоненты должны быть яркими, универсального содержания, не быть перегружены суппозициями, понятными русскоговорящим коммуникантам. Авторы не советуют использовать мемы, использующие текстовую иронию, исключая практические сферы жизни, как показано в меме ниже. Мемы следует сопровождать общим вопросом: «*Что Вы видите? Что/Кто здесь есть?*» Иные сопровождающие вопросы должны затрагивать повседневную жизнь каждого человека, каждого студента.



Метод эксперимента показал, что видеоматериал небольшого объёма, который изображает нестандартную и смешную ситуацию из мира животных, вызывает положительные эмоции, а также не нагружен лексикой, находит у учащихся яркий эмоциональный отклик и, как следствие, является успешным для установления коммуникации на данном уровне. Эксперимент проводился в дистанционном формате. Из 93 студентов, которым был предложен видеоматериал, дали реакции 17 студентов. Всего было зафиксировано 28 реакций.

В качестве домашнего задания, стимулирующего реализацию репрезентативов, успешно зарекомендовали себя следующие задания:

1) описать изображение в монологической форме. В качестве изображения могут быть использованы картинки, рисунки, фотографии, мемы, картины русских художников. Данные средства обучения обладают большим лингводидактическим потенциалом, так как развивают у учащихся навыки использования нарративного режима в иноязычной коммуникации, а также позволяют закрепить такие важные с точки зрения РКИ темы, как «Внешность человека», «Животные», «Времена года», «Цвета» и так далее. Опора на визуальную составляющую предполагает возможность составления преподавателем примерного списка вопросов (плана), ответы на которые студенты могут использовать при составлении монолога (например, в том случае, если такое задание выполняется впервые). При этом важно, чтобы студенты поняли, что необходимо именно составить связный текст, а не просто ответить на заданные вопросы. Особый интерес в данном случае представляет работа с описанием картин русских художников, так как, помимо развития речевой компетенции, данный вид работы также знакомит учащихся с русской культурой, что способствует развитию социокультурной компетенции. Преподаватель может предложить студентам самим выбрать понравившуюся картину и описать её

(по плану или без него). Выполняя данное задание, студенты могут сказать, почему они выбрали для описания именно эту картину, чем она им понравилась, за счёт чего используется РА экспрессива (например, *Я выбрала эту картину, потому что она заставляет меня чувствовать себя счастливой*).

Приведём примерный список вопросов, который можно предложить студентам, описывающим портрет:

- *Кто изображён на картине – мужчина или женщина, молодой человек или девушка, взрослый или ребёнок?*

- *Как вы думаете, сколько лет этому человеку?*

- *Где находится этот человек?*

- *Что делает этот человек?*

- *Этот человек – какой он? Назовите прилагательные. Опишите внешность человека и его эмоции.*

- *Какие цвета вы видите на этой картине?*

- *Почему вы выбрали для описания именно эту картину?*

2) составить дневник: *«Записывайте всё, что Вы видели и делали».*

Такое задание особенно успешно давать китайским учащимся за рубежом, в иноязычной среде, поскольку в дневниках они записывают впечатления от всего увиденного и пережитого. Преподавателю стоит с пониманием отнестись к тому, что студенты в данном типе заданий могут рассказывать Вам случаи из личной жизни. В русской и китайской культурах табуированные темы различаются: китайцы могут с малознакомым человеком говорить о физиологических подробностях, о деталях своей личной жизни. Как и в примере выше, данное задание позволяет сформулировать навыки составления нарратива. В данном типе задания лучше не давать опорных фраз, а предоставить учащимся свободу выражения своего мнения. Из опыта работы, в дневниках активно используются гибридизированные РА репрезентативов и вердиктивов. Китайские учащиеся отличаются повышенной эмотивностью: даже самое незначительное бытовое событие получает у учащихся эмоциональную оценку:

*ДАТА:14.5.2021. Мои лучшие друзья вернулись в университет. Отлично!*

*ДАТА:15.5.2021. Еда на вынос сегодня очень вкусная!*

*ДАТА:16.5.2021. Я проспала всё утро. Слишком удобно!*

*ДАТА:17.5.2021. Много работы в последнее время. Я устала. о(Π~Π)о*

*ДАТА:18.5.2021. Сегодня я серьёзно займусь учёбой!*

Учитывая это обстоятельство, рекомендуется регулярно спрашивать у китайских студентов «Как дела?» и, получив этикетный ответ на контактоустанавливающий вопрос: «Спасибо, хорошо», уточнять, что хорошего было в жизни студентов на этой неделе: «А что было хорошо?»;

«Что вы делали на этой неделе?» В этой части урока мы повторяем и спряжения глаголов: учащиеся часто отвечают на вышеуказанный вопрос, используя инфинитив с личным местоимением: \**Есть (Я ел/-а)* \**Я спать (Я спал/-а)*. Не бойтесь вторгнуться в личное пространство студентов: они скажут вам ровно столько, сколько позволяет им коллективная этика китайского народа.

Китайские учащиеся Вас внимательно слушают и составляют Ваш речевой портрет, даже если Вам кажется, что они безразличны и невнимательны. Поэтому чтобы преодолеть замкнутость китайского учащегося, поощряйте его за самостоятельно сказанную мысль. На начальном этапе работы с аудиторией уровня А2-В1 лучше минимально исправлять ошибки: студенты перестанут бояться говорить. «Каждую часть урока, посвящённую говорению, целесообразно снабжать установками: «А сейчас давайте поговорим!», «Сейчас мы не будем читать, а будем говорить». Если студент при ответе на коммуникативный вопрос пытается найти ответ в тексте, нужно дать чёткую команду в форме гибридного РА требования и просьбы: «Сейчас закройте, пожалуйста, книгу! Думайте *Вы!*»; «Не надо смотреть в книгу. Что *Вы* думаете?» (курсивом указаны слова, которые интонационно необходимо подчеркнуть обучающему). Преподавателю необходимо использовать РЖ призыва, чтобы побудить закрытых студентов разговаривать («Не бойтесь!»; «Вы можете ошибиться, но это нормально»; «Здесь нет одного ответа. Подумайте») и РЖ похвалы с использованием тактики коммуникативного поглаживания, чтобы закрепить привычку говорить («Хорошая идея», «Это интересно», «Молодец», «Я тоже так думаю»)» [Ван, Рудаков 2021: 132].

Отметим темы, которые китайские учащиеся воспримут с энтузиазмом.

**Еда.** Китайские учащиеся с интересом и недоверием относятся к русской кухне. В ходе урока, если есть время, преподаватель может кратко рассказать, как он готовит русские блюда: борщ, щи, блины и предложить учащимся рассказать об их любимом китайском блюде: как готовят блюдо, кто в семье учащегося готовит блюдо и т.п.

**Семья, родители.** Данная тема начинает изучаться ещё на начальном этапе овладения русским языком. Учащиеся читают тексты на заданную тему, после чего по модели, заданной в прочитанном тексте, рассказывают о своей семье, благодаря чему повторяется тематическая лексика (наименования членов семьи), а также названия профессий, имя числительное и т.д. По мере овладения русским языком на более высоком уровне учащиеся узнают новую лексику по данной теме и обогащают свой словарный запас.

**Учёба.** Уже в начале обучения китайские студенты, как правило, могут сказать, в каком университете, на каком факультете и на каком курсе

они учатся. В дальнейшем, в процессе беседы со студентами уже более высокого уровня владения русским языком преподаватель может рассказать учащимся об образовательной системе в России. Неподдельный интерес у учащихся вызывает экзаменационная система в России, система оценивания в российских учебных заведениях, устный формат проведения экзаменов в российских вузах. Интерес к последнему вызван тем, что в Китае экзамены проводятся исключительно в письменной форме.

**Праздники.** Праздники – одна из наиболее любимых тем китайских учащихся. Студенты с большим интересом изучают традиции таких праздников, как Новый год, Масленица, Пасха, День Победы. Данная тема предоставляет отличную возможность для проведения внеклассных мероприятий, посвящённых данным праздникам, что обеспечивает не только непосредственное знакомство с русской культурой, но и более глубокое погружение в языковую среду и, как следствие, развитие коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся. Кроме того, студенты с удовольствием рассказывают о китайских праздниках, например, о китайском Новом годе. Таким образом, при изучении данной темы можно сравнить традиции празднования Нового года в России и в Китае.

**Русский характер.** В процессе обучения учащиеся рано или поздно задаются вопросом, какой же этот народ, чей язык и культуру они изучают. Русский характер – одна из тем, которую можно начать изучать уже на уровне А2, отрабатывая употребление прилагательных. Так, задав вопрос «Русские – какие они?», преподаватель может услышать такие ответы, как «красивые», «добрые», «смелые» и т.п. При этом нужно стараться избегать повторяющихся ответов. Здесь же можно повторить со студентами и такую тему, как «Внешность человека», предложив студентам описать внешность людей на портретах русских художников.

**Заключение.** При развитии коммуникативных навыков учащихся нельзя забывать про обусловленность приёмов говорения репрезентацией иллокутивных актов в речи. Особенно актуально это для китайской аудитории. Если перед преподавателем стоит задача вывести китайских учащихся на коммуникацию, необходимо активно внедрять в процесс обучения упражнения, направленные на формирование иллокутивных актов как способов выражения того или иного действия. Верное употребление репрезентативов поможет учащимся научиться составлять тексты с использованием нарратива, а правильное использование экспрессивов – корректно выражать свои эмоции.

## Список литературы

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / Воркачев С. Г. Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
2. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XVII. Теория речевых актов/ Серль Дж. Р. М.: Прогресс, 1986. С. 170-194.
3. Стрельчук Е.Н. Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников/ Стрельчук Е.Н. Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2014. №3. Том 5. С. 239-242
4. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический аспект / Н.И. Формановская. М.: Русский язык, 2000. –214 с.
5. Цюнь В. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов / Цюнь В., Рудаков М.А. Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2021. №2. С. 128-139.
6. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н. Шукин. М.: Высш.шк., 2003. 334 с.

**Ольга Владимировна Соболева**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,  
лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет (Россия)  
<https://orcid.org/0000-0003-1152-5454>  
[olga.v.soboleva@gmail.com](mailto:olga.v.soboleva@gmail.com)

УДК 811.161.1

## **ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОРПУСА В СОСТАВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MULTIMEDIA CORPUS AS PART OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS**

**Аннотация.** Данное исследование посвящено выявлению обучающего потенциала мультимедийного корпуса в составе Национального корпуса русского языка. В статье описываются возможности, которые дает преподавателю русского языка как иностранного использование материала мультимедийного корпуса. Подробно рассматриваются особенности создания поисковых запросов, в том числе осуществление поиска по пользовательскому подкорпусу, заданному по необходимым параметрам (пол говорящего, его возраст). Характеризуются особенности создания поисковых запросов по тексту расшифровок устной речи. Обращается внимание на способы представления метаинформации в расшифровках (сведения о поле и возрасте говорящего; ремарки, указывающие на действия говорящего, на события, сопровождающие ту или иную реплику). Особое внимание уделяется возможностям поиска по разнообразным телодвижениям (кивание головой, похлопывание по плечу и т.п.) и по типу речевого действия (согласие, благодарность, поздравление и т. п.). В результате доказываемся, что мультимедийный корпус в составе Национального корпуса русского языка дает богатый и разнообразный материал, который иллюстрирует все особенности устной речи, в том числе дает развернутое представление о сочетании вербального и невербального компонентов устного высказывания. Делается вывод о возможностях использования мультимедийного корпуса на занятиях по русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** современный русский язык; Национальный корпус русского языка; мультимедийный корпус; корпусная лингвистика; невербальное поведение; русский язык как иностранный.

**Abstract.** This study is devoted to identifying the educational potential of the multimedia corpus as part of the National Corpus of the Russian Language. The article describes the opportunities that the teacher of Russian as a foreign language has to use the material of the multimedia corpus. The features of creating search queries are considered in detail, including the search for a user subcorpus specified by the necessary

*parameters (gender of the speaker, their age). The features of creating search queries for the text of transcripts of oral speech are characterized. Attention is drawn to the methods of presenting meta-information in transcripts (information about the gender and age of the speaker; remarks indicating the actions of the speaker, the events accompanying various remarks). Particular attention is paid to the possibilities of searching by various body movements (head nodding, patting on the shoulder, etc.) and by the type of speech action (consent, gratitude, congratulations, etc.). As a result, it is proved that the multimedia corpus as part of the National Corpus of the Russian Language provides rich and varied material that illustrates all the features of oral speech, including a detailed presentation and a combination of verbal and non-verbal components of oral expression. The conclusion is made about the possibilities of using the multimedia corpus for Russian as a foreign language courses.*

**Key words:** *modern Russian language; National Corpus of the Russian Language; multimedia corpus; corpus linguistics; non-verbal behavior; Russian as a foreign language.*

**Введение.** Использование электронных ресурсов как в исследовательской деятельности, так и в практике преподавания русского языка не теряет своей актуальности и становится предметом описания в целом ряде работ последних лет [5: 6; 7; 10; 11; 12]. Одним из многофункциональных интернет-ресурсов, имеющих богатый обучающий потенциал, можно по праву считать Национальный корпус русского языка [8].

Национальный корпус русского языка (НКРЯ), используемый сегодня для решения самых разных научных и учебных задач, находится в стадии постоянного обновления: каждый год увеличивается количество доступных пользователю документов, совершенствуется механизм поиска по отдельным подкорпусам.

В рамках данной работы мы рассмотрим возможности, которые сегодня дает преподавателю русского языка как иностранного один из подкорпусов в составе НКРЯ – мультимедийный корпус [1; 2; 3; 4].

**Материалы и методы.** Материалом для данного исследования послужили результаты разнообразных поисковых запросов, выполняемых на базе мультимедийного корпуса [8]. В его состав входят снабженные подробными расшифровками фрагменты кинофильмов за период около 90 лет (начиная с 1930 годов и заканчивая фильмами последних лет). Тексты XXI века представлены не только примерами из кино, но и многочисленными цитатами из устных публичных выступлений (речи политиков, научно-популярных лекций известных ученых, отрывков из телепередач и обучающих видео и т. п.). Отдельные некинематографические фрагменты можно встретить и среди примеров устной речи XX века. В размещенных в корпусе фрагментах, представляющих собой как монологические высказывания, так и диалоги, полностью сохранен

оригинальный аудио- и видеоряд [8]. Лишь в отдельных случаях, если фрагмент представляет собой отрывок из радиопередачи, видеоряд отсутствует (например, в корпус помещены разбитые на короткие речевые отрезки радиопередачи «Берегите родной язык», звучавшие в советском радиоэфире с 1960 по 1969 годы). Продолжительность аудио- и видеоотрывков составляет от 10 до 50 секунд звучания.

Для работы с материалом мультимедийного корпуса нами были использованы специальные корпусные методы, а также общенаучные методы наблюдения, анализа и синтеза.

**Результаты и обсуждение.** В настоящий момент мультимедийный корпус в составе НКРЯ позволяет задавать поиск по трем основным параметрам: по произносимому тексту, по типу речевого действия (согласие, благодарность, поздравление и т. п.), а также по жестам (для удобства организации пользовательского интерфейса под жестом создатели корпуса подразумевают любое движение, играющее роль невербального сопровождения звучащей речи: это может быть не только собственно жест в традиционном понимании этого слова, например перебирание пальцами или поднятый вверх большой палец, но и проявление мимики, например подмигивание или улыбка, или любое другое телодвижение, например скрещивание ног или пожимание плечами).

Поиск по произносимому тексту дает преподавателю РКИ возможность познакомить обучаемых с различными вариантами произношения того или иного слова в контексте монолога или диалога. Использование функции лексико-грамматического поиска по мультимедийному корпусу позволяет найти необходимое слово либо в начальной форме, либо только в определенных грамматических формах, либо во всех возможных грамматических формах (например, для существительного можно задать поиск по определенному слову, указав, какие именно падежные формы необходимо будет представить в результатах).

Мультимедийный корпус позволяет производить поиск с учетом социологических параметров (в настоящее время мы можем задать имя говорящего, год его рождения, пол и возраст. Думается, что в дальнейшем состав социологических параметров будет расширен). Эта функция позволяет преподавателю РКИ задать поиск по пользовательскому подкорпусу и продемонстрировать учащимся, например, как по-разному может звучать то или иное слово в женской и мужской речи.

Обратимся к конкретному примеру. Поиск существительного «очки» по двум пользовательским подкорпусам, заданным с учетом социологических параметров, дал нам следующие результаты: общий объем мультимедийного корпуса 1 227 документов, 5 449 075 слов.

Социологические параметры, по которым задан первый пользовательский подкорпус: пол говорящего мужской, возрастной диапазон от 20 до 29 лет. Объем подкорпуса 338 документов, 587 840 слов. Объект поиска – существительное «очки». Найдено: 9 документов, 13 вхождений.

Зададим второй пользовательский подкорпус по следующим социологическим параметрам: пол говорящего женский, возрастной диапазон от 70 до 90 лет.

Объем подкорпуса: 72 документа, 43 377 слов. Объект поиска – существительное «очки». Найдено: 1 документ, 1 вхождение.

Приведем пример расшифровки звучащего текста, сопровождающего видеофрагмент, найденный нами по второму поисковому запросу:

«Аполлинарий Дудко, Надежда Кошеверова, Юлий Дунский, Валерий Фрид. Сегодня – новый аттракцион, к/ф (1966) .

[Ада Константиновна (Фаина Раневская), жен, 70, 1896] Простите/ я очки забыла. Витя/ что делать? Скорее.

[Смирнов (Павел Суханов), муж, 55, 1911] Я говорил/ будет неприятности.

[Ада Константиновна (Фаина Раневская), жен, 70, 1896] Я знала/ знала без тебя. Ты лучше придумай скорее/ что нам делать.

[Смирнов (Павел Суханов), муж, 55, 1911] Ну откуда я знаю. Ну/ повольны ты его подольше/ я в Москву что ли позвоню.

[Ада Константиновна (Фаина Раневская), жен, 70, 1896] Ну/ дорогой/ скорей» [8].

Как мы видим, расшифровку сопровождают дополнительные сведения, оформленные квадратными скобками: имена персонажей и сведения об актерах, исполняющих роли: их пол, возраст, год рождения. В расшифровке отражены и определенные особенности устной речи, который являются важными для преподавателя РКИ: с помощью косой черты производится сегментация речевого потока, в тексте расшифровки передаются особенности произношения. Так, в приведенной ниже расшифровке диалога из фильма «Мертвый сезон» зафиксировано стяжение, характерное для устной речи (выд. наше – О.С.):

«[Муравьев (Геннадий Юхтин), муж, 36, 1932] Зато вы отлично знаете немецкий. Свободно говорите/ читаете/ пишете без ошибок. Даже песни немецкие помните.

[Савушкин (Ролан Быков), муж, 39, 1929] Алексей **Николаич!** Прекрасно понимаю/ что вы имеете в виду/ на какую/ **так скать!** мысль меня наводите. Поверьте/ не могу» [8].

Неоценимую помощь преподавателю РКИ при подготовке занятий может оказать и представленный в мультимедийном корпусе поиск по речевым действиям. В настоящее время создатели мультимедийного

корпуса предлагают пользователям поиск по следующим речевым действиям: апеллятивы, вопросы, императивы и побудительные высказывания, модальные высказывания и перформативы, отрицание, пейоративные высказывания, похвала, согласие, торговля, утверждение, чужая речь, шуточные/насмешливые высказывания, этикетные высказывания [8]. Безусловно, особую ценность в качестве учебного материала для занятий могут представлять собой результаты поиска по этикетным высказываниям, представленным в корпусе в следующих разновидностях: благодарность; извинение; как дела?; не стоит благодарности/извинений; окончание разговора; передать привет; пожалуйста; пожелание; поздравление; предложить помощь; представить кого-л.; представиться; приветствие; приглашение; приглашение на танец; проводы; прощание; соболезнование; спросить разрешения; этикетная скромность; я слушаю. Ниже представлен один из результатов поиска по этикетному высказыванию «извинение» (фрагмент из фильма Александра Рогожкина «Операция «С Новым Годом», 1996 г.):

«[Коля (Евгений Баранов), муж, 39, 1957] [закрывает дверь] Извини! [Куркова (Ирина Полянская), жен, 29, 1967] Извините» [8].

Дополнительно хотелось бы обратить внимание на то, что в расшифровке приведенного фрагмента содержится ремарка, представляющая собой указание на действие, сопровождающее реплику говорящего («[закрывает дверь]»).

Наконец, еще один способ поиска по мультимедийному корпусу, который мог бы помочь преподавателю РКИ при подготовке занятий, это поиск по жестам. Как известно, невербальный компонент общения крайне важен [9], а правильная интерпретация невербальных сигналов может помочь иностранцу, изучающему русский язык, верно истолковать смысл устного высказывания собеседника.

В настоящее время мультимедийный корпус может предложить преподавателю РКИ задать поиск с учетом следующих компонентов невербального поведения: основной орган, ориентация ладони, ориентация кисти, активный орган, пассивный орган, адаптор, направление движения, кратность жеста, название жеста, тип жеста, значение жеста, наличие удлинителя, наличие спойлера, эмоции, полнота жеста, аутентичность жеста, аксессуары [8]. Так, с нашей точки зрения, особый интерес для преподавателя может представлять поиск по жестам – речевым действиям (на сегодняшний день пользователю мультимедийного корпуса доступны следующие параметры поиска: аргумент, возражение, вопрос, договор, клятва, назидание, намек, насмешка, одобрение, отказ, отрицание, перечисление, подтверждение, подчинение, поздравление, понимание, похвала, предвосхищение согласия, предложение, просьба, секретничать, согласие, сочувствие, требование, угроза, умолять [8]. Например, по жесту

со значением просьбы в мультимедийном корпусе нами было найдено 6 документов, содержащих 107 вхождений жестов с искомым значением.

Ниже приводится расшифровка одного из найденных фрагментов (источник – фильм Александра Рогожкина «Операция «С Новым Годом», 1996 г.):

«[Полуян (Алексей Полуян), муж, 31, 1965] Ага. Спасибо!

[Мавецкий (Леонид Ярмольник), муж, 42, 1954] Можно/ позвоню? А?

[Полуян (Алексей Полуян), муж, 31, 1965] Пожалуйста» [8].

Расшифровка сопровождается комментарием к невербальной составляющей диалога, представленным в виде таблицы (информацию, которая касается заданного нами запроса, мы выделили полужирным шрифтом):

Имя	Пол	Активный орган	Название жеста	Значение жеста
Леонид Ярмольник	мужской	рука	щелкнуть пальцами	привлечь внимание
Леонид Ярмольник	мужской	<b>рука</b>	<b>двинуть кистью на себя</b>	<b>просьба</b>
Леонид Ярмольник	мужской	голова	кивнуть	подтверждение
Леонид Ярмольник	мужской	голова	закрыть глаза	подтверждение
Алексей Полуян	мужской	голова	кивнуть	благодарность

**Заключение.** Мультимедийный корпус в составе НКРЯ можно успешно использовать в преподавательской деятельности как источник примеров, иллюстрирующих то или иное языковое явление. Корпус предлагает широкий выбор параметров поиска и наглядно представляет результаты, содержащие в том числе описание и интерпретацию невербальной составляющей, сопровождающей высказывание. Хотелось бы надеяться, что работа над мультимедийным корпусом будет продолжена и в ближайшие годы он пополнится новыми поисковыми возможностями и станет надежным подспорьем как для преподавателей русского языка как иностранного, так и для обучаемых, желающих повысить свой уровень владения устной речью.

### Список литературы

1. Гришина Е. А. Два новых проекта для Национального корпуса: мультимедийный подкорпус и подкорпус названий / Е.А. Гришина // Национальный корпус русского языка: 2003—2005. М.: Индрик, 2005, 233—250.
2. Гришина Е. А. О маркерах разговорной речи (предварительное исследование подкорпуса кино в Национальном корпусе русского языка) / Е.А. Гришина // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды

международной конференции «Диалог'2007» (Бекасово, 30 мая — 3 июня 2007 г.). С. 147-156.

3. Гришина Е. А. Мультимедийный русский корпус (МУРКО): проблемы аннотации / Е.А. Гришина // Национальный корпус русского языка: 2006—2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 175-214.
4. Гришина Е. А. Корпус устных текстов в НКРЯ: состав и структура / Е.А. Гришина, С.О. Савчук // Национальный корпус русского языка: 2006—2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 129-149.
5. Добрушина Н. Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003—2005. М.: Индрик, 2005. С. 308-329.
6. Добрушина Н. Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка: 2006—2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 335-352.
7. Козьминых А. Р. О возможностях использования программ автоматизированного редактирования текста на русском языке / А.Р. Козьминых, О.В. Соболева // Гуманитарные и социально-экономические дисциплины в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 16 апреля 2021 г. / под общ. ред. А. Н. Мертвищева. Пермь: ПВИ ВНГ РФ, 2021. С. 207-213.
8. Национальный корпус русского языка. 2022 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.12.2022).
9. Пиз А. Новый язык телодвижений. Расширенная версия / А. Пиз. М.: Эксмо, 2010. 543 с.
10. Попова О. А. О возможностях использования интернет-ресурсов в преподавании риторики / О.А. Попова // Язык. Культура. Общество. Материалы заочной межвузовской научно-практической конференции. Составители: В.Н. Устюжанин, Л.Г. Голяшова. 2021. С. 147-150.
11. Соболева О. В. Использование электронных словарей русского языка в научно-исследовательской работе студентов (на материале интернет-конкурса "Знатоки русского языка") / О.В. Соболева // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 1. С. 188-196.
12. Соболева О. В. Звательные формы в современном русском языке (на материале НКРЯ) / О.В. Соболева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т.15. № 2. С. 438-442.

### References

1. Grishina E. A. Dva novyh proekta dlya Nacional'nogo korpusa: mul'timedijnyj podkorpus i podkorpus nazvanij / E.A. Grishina // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2003—2005. М.: Indrik, 2005, 233—250.
2. Grishina E. A. O markerah razgovornoj rechi (predvaritel'noe issledovanie podkorpusa kino v Nacional'nom korpuse russkogo yazyka) / E.A. Grishina //

- Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Trudy mezhdunarodnoj konferencii «Dialog'2007» (Bekasovo, 30 maya — 3 iyunya 2007 g.). S. 147-156.
3. Grishina E. A. Mul'timedijnyj russkij korpus (MURKO): problemy annotacii / E.A. Grishina // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2006—2008. Novye rezul'taty i perspektivy. SPb.: Nestor-Istoriya, 2009. S. 175-214.
  4. Grishina E. A. Korpus ustnyh tekstov v NKRYA: sostav i struktura / E.A. Grishina, S.O. Savchuk // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2006—2008. Novye rezul'taty i perspektivy. SPb.: Nestor-Istoriya, 2009. S. 129-149.
  5. Dobrushina N. R. Kak ispol'zovat' Nacional'nyj korpus russkogo yazyka v obrazovanii? / N.R. Dobrushina // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2003—2005. M.: Indrik, 2005. S. 308-329.
  6. Dobrushina N. R. Korpusnye metodiki obucheniya russkomu yazyku // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2006—2008. Novye rezul'taty i perspektivy. SPb.: Nestor-Istoriya, 2009. S. 335-352.
  7. Koz'minyh A. R. O vozmozhnostyah ispol'zovaniya programm avtomatizirovannogo redaktirovaniya teksta na russkom yazyke / A.R. Koz'minyh, O.V. Soboleva // Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie discipliny v sovremennom mire: sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 16 aprelya 2021 g. / pod obshch. red. A. N. Mertvishcheva. Perm': PVI VNG RF, 2021. S. 207-213.
  8. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. 2022 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 28.12.2022).
  9. Piz A. Novyj yazyk telodvizhenij. Rasshirennaya versiya / A. Piz. M.: Eksmo, 2010. 543 s.
  10. Popova O. A. O vozmozhnostyah ispol'zovaniya internet-resursov v prepodavanii ritoriki / O.A. Popova // YAzyk. Kul'tura. Obshchestvo. Materialy zaochnoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sostaviteli: V.N. Ustyuzhanin, L.G. Golyashova. 2021. S. 147-150.
  11. Soboleva O. V. Ispol'zovanie elektronnyh slovarej russkogo yazyka v nauchno-issledovatel'skoj rabote studentov (na materiale internet-konkursa "Znatoki russkogo yazyka") / O.V. Soboleva // Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. 2016. № 1. S. 188-196.
  12. Soboleva O. V. Zvatel'nye formy v sovremennom russkom yazyke (na materiale NKRYA) / O.V. Soboleva // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T.15. № 2. S. 438-442.

**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**

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ И СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### **LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

***Аннотация.** В преподавании русского языка как иностранного имеются определенные аспекты и подходы, требующие своего изучения. В статье подчеркивается необходимость обращения к лингвокультурной и страноведческой информации в процессе обучения русскому языку иностранцами, что будет способствовать мотивации изучения языка, способствовать его лучшему усвоению. С этой целью в работе предлагается использовать переводы страноведческих текстов; необходимо привлекать внимание обучающихся не только к предмету, но и к вопросам духовности, культуры, взаимопонимания.*

***Ключевые слова:** лингвокультурный аспект; исторический комментарий; языковые соответствия и расхождения; страноведческий аспект.*

***Abstract.** There are certain aspects and approaches in teaching Russian as a foreign language that require consideration. The article discusses the fact that in the process of teaching the Russian language one should refer to linguistic, cultural and regional information, which will contribute to better study of the material. The paper proposes to use translations of regional studies texts while teaching Russian as a foreign language, which also contributes to acquaintance with the culture of the language being studied. It is necessary to draw students' attention not only to the subject, but also to issues of spirituality, culture, mutual understanding.*

***Keywords:** linguistic and cultural aspect; historical commentary; language similarities and discrepancies; regional aspect.*

**Введение.** Изучая иностранный язык, учащиеся знакомятся не только со специальной лексикой, необходимой для овладения специальностью, но и получают знания о культуре страны, в которой находятся. При этом важен

духовно-нравственный и лингвокультурологический аспект преподавания иностранного языка.

Язык, будучи одним из основных и главнейших признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т. е. национальную культуру. Поэтому преподавать иностранный язык можно и нужно не только как новый код вербализации, как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа — носителя изучаемого языка. В частности, преподавать русский язык иностранным гражданам — значит одновременно знакомить их с современной советской культурой [2, с. 20]. «Интерес к русской культуре, к отражению в ней общечеловеческих ценностей является важным мотивом для изучения русского языка» [Ушакова, Шишкина, Баня-Лука, 2021, с. 15].

Таким образом, преподавание русского языка как иностранного предполагает знакомство иностранных студентов не только с лингвистической информацией, но и с культурой страны изучаемого языка. Для лучшего усвоения языка, установления контакта со студентами необходима мотивация к изучению языка. Здесь важны культурологический и страноведческий подходы, нахождение сходных явлений в культуре, поведенческих аспектах. В настоящее время наблюдаем процесс, когда происходит ориентация в неславянских государствах на отказ от преподавания славянских языков, изучение культуры славянских народов. Возникает необходимость в объединении усилий преподавательского коллектива на поиски путей, способных заинтересовать и подвигнуть студентов к изучению языка.

Язык является важнейшим компонентом национальной культуры народа. Чем длительнее языковая традиция, тем богаче духовное наследие нации. В этой связи необходимо уделить внимание языковой общности, привлечь внимание студентов к истории происхождения языков, их сходствам и различиям, определенным межязыковым соответствиям.

Возникает актуальная необходимость свидетельствовать о духовности, единстве культурных ценностей народов, их близости, определенных поведенческих ориентирах, сближающих народы разных национальностей и групп. Обращаем внимание на необходимость руководствоваться исключительно научными мотивами в языковой политике, в преподавании языков.

Вопросы преподавания русского языка как иностранного привлекают внимание многих исследователей. Культурологический аспект затрагивается в работах многих ученых [Верещагин, Костомаров, Волков, Брайкович, Дамьянович, Кончаревич, Ушакова, Шишкина, Пирвердиева и др.].

**Материалы и методы.** Наряду с необходимостью усвоения объема определенных правил в виде знаний, для обучающихся русскому языку как

иностранному важны сведения 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.

Помимо дидактических принципов обучения (наглядность, сознательность, посильность, доступность и т.п.), в методике русского языка как иностранного используются и другие стимулы для изучения языка. Одним из мотивов является привлечение страноведческого материала, культурологический аспект.

В работе с иностранными студентами мы используем художественные тексты, фильмы, страноведческие материалы, а также учебные пособия культурологической и страноведческой направленности (см.: Земля Тюменская: хрестоматия для чтения по РКИ. Учебное пособие (практикум). Отв. ред. А.П. Ушакова, 2020 г.). В пособии рассматриваются нормы русского языка на региональном материале. Оно предназначено для военнослужащих по всем специальностям. В книге представлены разделы: Часть 1. Страна и регион. Часть 2. Промышленность Тюменской области. Часть 3. Прогулки по улицам Тюмени. Часть 4. Тюмень театральная. Часть 5. Тюмень литературная. Часть 6. Тюменцы – современники с мировым именем. Тексты, представленные в пособии, вызывают интерес и мотивируют иностранных студентов к активному изучению русского языка. Пособие сопровождается иллюстрациями, художественными текстами. В конце приводятся практические задания, тесты.

В сборнике «Сибирь и Сербия» [10] говорится о восприятии Сибири сербскими студентами, их восприятие интересно сопоставить с представителями других национальностей о сибирском крае. Общение и совместные мероприятия со студентами других вузов г. Тюмени способствуют взаимообогащению и обмену впечатлениями, установлению дружеских отношений. Значимы конкурсы прочтения стихов, исполнения песен военной тематики и других, участие в конференциях, выступление с научными докладами.

**Результаты.** На занятиях русского языка как иностранного предлагаем чтение текстов, несущих в себе духовно-нравственный потенциал, рассказывающих об истории России, раскрывающих особенности характера русского человека, его героизм. О важности введения страноведческого материала в образование иностранных учащихся свидетельствуется во многих работах [1, с. 29].

Основную трудность представляет поиск и адаптация текстов. На начальном этапе обучения можно предложить отдельные отрывки из стихотворений и поэм А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и других поэтов. Предлагаются тексты, в которых рассказывается о красоте русской

природы, ее удивительных пейзажах. Особенно иностранцев интересует русская зима. Предлагаем на чтение и заучивание, например, отрывок из поэмы «Евгений Онегин» А.С. Пушкина:

В тот год осенняя погода  
Стояла долго на дворе,  
Зимы ждала, ждала природа.  
Снег выпал только в январе  
На третье в ночь.  
Проснувшись рано,  
В окно увидела Татьяна  
Поутру побелевший двор,  
Куртины, кровли и забор,  
На стеклах легкие узоры,  
Деревья в зимнем серебре,  
Сорок веселых на дворе  
И мягко устланные горы  
Зимы блистательным ковром.  
Все ярко, все бело кругом.

Можно предложить обучающимся отдельные цитаты, например: «Человек, которого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше» (М.М. Пришвин). Т.е. можно поговорить о чувстве любви, соучастия, доверия между людьми. Одновременно рассказать о писателе М.М. Пришвине и тематике его произведений.

Во время обучения иностранных студентов мы используем следующие цитаты из русской классики для обсуждения и заучивания:

«Следить за мыслями великих людей есть наука самая занимательная» (А.С. Пушкин).

«Счастливые часов не наблюдают» (А.С. Грибоедов).

«Услужливый дурак опаснее врага» (И.С. Крылов).

«О память сердца! Ты сильнее рассудка памяти печальной» (К.Н. Батюшков).

«Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь» (А.С. Пушкин).

«О, как убийственно мы любим,

Как в буйной слепоте страстей

Мы то всего вернее губим,

Что сердцу нашему милей!» (Ф.И. Тютчев).

«Поэтом можешь ты не быть,

Но гражданином быть обязан!» (Н.А. Некрасов).

«В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» (А.П. Чехов).

«Рожденный ползать летать не может» (А.М. Горький) [9].

Также для обсуждения и заучивания используются русские пословицы и поговорки, обладающие духовно-нравственным содержанием, например, пословицы о Родине:

**Родина** - мать, умей за нее постоять.

Жить - **Родине** служить.

Береги землю родимую, как мать любимую.

**Родина** любимая - мать родимая.

**Родину** любить - верно **Родине** служить.

Любовь к **Родине** сильнее смерти.

**Родина** - всем матерям мать.

Для **Родины** своей ни сил, ни жизни не жалея.

После разучивания и обсуждения цитат обучающимся можно предложить небольшую викторину, где нужно угадать автора цитаты. Таким образом, курсанты знакомятся с великой русской культурой и важными для нее текстами, идеями, смыслами.

Далее, во втором семестре обучения, курсантам можно предложить краткие рассказы Л.Н. Толстого для детей, басни И.С. Крылова и русские народные сказки.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание курсантов проводится параллельно с обучением чтению и совершенствованием устной речи за счет выбора духовно значимых текстов русской литературы и фольклора. Во время работы над текстом совершенствуются умения воспринимать на слух высказывание или чтение собеседника, задавать вопросы по тексту, отвечать на вопросы преподавателя или однокурсника, высказывать свою точку зрения по важным с духовно-нравственной точки зрения вопросам.

Курсанты усваивают различные формы диалога, устойчивые формулы речевого общения. Совершенствуется монологическая речь, целенаправленно пополняется активный и пассивный словарный запас. Учащиеся осваивают сжатый, выборочный и полный пересказ прочитанного или услышанного произведения с комментарием, выражающим собственное мнение по поводу прочитанного.

Работая над текстами, курсанты совершенствуют представление о них (описание, рассуждение, повествование); сравнивают различные художественные тексты как с объективной, так и с субъективной точки зрения, учатся соотносить заглавие с содержанием текста, его темой, главной мыслью, овладевают такими речевыми умениями, как деление текста на части, оглавление, составление плана, различение главной и дополнительной информации текста.

Учащиеся получают первоначальные представления о главной теме, идее, основной мысли читаемого литературного произведения, об основных

жанрах литературных произведений (рассказ, стихотворение, сказка), особенностях малых фольклорных жанров (загадка, поговорка, считалка, прибаутка). Курсанты учатся понимать и использовать изобразительные и выразительные средства языка (сравнение, олицетворение, эпитет, метафора, метонимия, повторение, рифма, ритмичность и музыкальность стихотворной речи).

Читая художественные и фольклорные тексты, курсанты осознают, что перед ними не просто познавательные интересные тексты, а именно произведения словесного искусства. Слово становится объектом внимания читателя и осмысливается как средство создания словесно-художественного образа, через который автор выражает свои мысли и чувства, свое отношение к вечным вопросам этики и нравственности.

На основе чтения и анализа прочитанного текста учащиеся осмысливают поступки, характер и речь героя, составляют его характеристику, обсуждают мотивы поведения героя, соотнося их с нормами морали, осознают духовно-нравственный смысл прочитанного произведения.

Тексты могут быть разнообразными, и не только тексты, но и стихи, которые также можно обсуждать. Все это способствует лучшему узнаванию русского человека, его нравственных установок, помогает обрести друзей в процессе обучения, сближает обучающихся курсантов, помогает адаптации в новом социуме.

**Обсуждение и заключение.** Таким образом, в практике преподавания русского языка как иностранного важна роль преподавателя, внесение в процесс преподавания духовного, ценностного аспектов, обращение к значимым текстам, свидетельствующим о национальном своеобразии, историческом пути русского народа.

### Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 4-е изд. – М.: Русский язык, 1983. – 246 с.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков.- Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 168 с.
3. Брайкович Н. Культурологический аспект в преподавании и учебниках русского языка как иностранного // Русский язык как инославянский. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянской среде. Общество славистов Сербии. Белград, 2015. Вып. VII., С. 190-203.
4. Вохмина Л.Л. Роль личности в методике. Марк Вятютнев и его школьный сектор// Русский язык за рубежом. № 5, 2016. С. 23-30.
5. 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.

6. 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. – 148с.
7. Методика // Под ред.: А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. М.: Русский язык, 1982. 113 с. (зарубежному преподавателю русского языка).
8. Ушакова А.П., Шишкина С.А. Преподавание русского языка как иностранного носителям родственных славянских языков. Панъевропейский университет «АПЕИРОН», Баня-Лука, 2021. С.13-20.
9. Цитаты из русской литературы. Справочник. 5500 цитат от «Слова о полку...» до Пелевина. // К. Душенко. М.: Азбука-Аттикус, 2008. 573 с.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа. 1996. – 311с.
11. Ушакова А.П., Пирвердиева Э.А. Духовные ценности в практике педагога. Махачкала – Грозный. АЛЕФ. 2020. С. - 197-199.
12. Сибирь и Сербия: диалог культур. Научно-информационный сборник/гл. ред. А.П. Ушакова, отв. ред. А.А. Шуклин. – Тюмень: Ost-Press, 2018. – 164с. <http://www.tyuiu.ru/pokolenie-bez-granits-den-pervyj-umno-druzhno-kreativno/>
13. Arto Mustajoki, Ekaterina Protassova, Maria Yelenevskaya. «The Soft Power of the Russian Language. Pluricentricity, Politics and Policies», ISBN 9780367183660, Published June 19, 2019 by Routledge. 1 B/W Illustrations, 262 Pages.

**Лариса Ивановна Чович**  
Панъевропейский университет «АПЕИРОН»,  
г. Баня-Лука (Босния и Герцеговина),  
д.-р филол. н., профессор  
covicb@mail.ru

УДК 811.16'25

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

### *SOME ISSUES OF TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY TO A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE*

***Аннотация.** Настоящая работа посвящена одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного - вопросам объема, отбора, обучения пониманию и практическому использованию русских фразеологических единиц. Трудность представляет то, что в иностранной аудитории студенты уже имеют некоторыми знания по фразеологии родного, в данном случае, сербского языка, отражающие в полной мере и страноведческие, и культурологические национальные особенности, не совпадающие, как правило, с аналогичными явлениями в русском языке. Автор данной работы на основе проведенных исследований предлагает лингводидактическую модель изучения русских фразеологизмов, учитывая их внутренние образы, заложенные в основе устойчивых словосочетаний двух анализируемых языков, русского и сербского.*

*Вопросы классификации, эквивалентности, сходства и различия внутренней формы фразеологизмов, их грамматической структуры перерастают из чисто теоретических вопросов в факты, необходимые для построения методической системы изучения русской фразеологии.*

***Ключевые слова:** фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, полный эквивалент, частичный эквивалент, безэквивалентный фразеологизм.*

***Abstract.** This work is devoted to one of the urgent problems of the modern methodology of teaching Russian as a foreign language - the issues of volume, selection, teaching the understanding and practical use of Russian phraseological units. The difficulty is that in a foreign audience, students already have some knowledge of the phraseology of their native language, which fully reflects both country-specific and cultural national concepts, which, as a rule, do not coincide with similar phenomena in the Russian language.*

*Based on the research, the author of this study proposes a linguodidactic model for studying Russian phraseological units, taking into account internal images in two languages. Thus, the issues of classification, equivalence, similarity and difference of the internal form of phraseological units, their grammatical structure develop from purely*

*theoretical issues into facts necessary to build a methodological system for studying Russian phraseology.*

**Key words:** *phraseological unions, phraseological units, phraseological combinations, full equivalent, partial equivalent, non-equivalent phraseological unit.*

Тема настоящего исследования посвящена важной проблеме методики изучения русской фразеологии в сербской аудитории, а именно:

- вопросам обучения, понимания;
- объема, отбора и
- практическому использованию в речи сербской аудитории русских фразеологизмов.

Естественно, что носители сербского языка, изучающие русский язык как иностранный, владеют фразеологией родного языка, точнее имеют некоторые знания из этой области и поэтому должны изучать русские фразеологизмы не только с семантического аспекта, но и грамматического. И, конечно, для студентов филологического факультета, будущих специалистов по русскому языку и литературе, должен быть профессиональный подход к изучению русских устойчивых словосочетаний, так как это важный показатель уровня владения языком. При этом следует учитывать знания, полученные студентами из уже прослушанных курсов лексикологии, грамматики и лингвокультурологии русского языка. Поэтому для выполнения основной задачи исследования – разработки методики изучения русских фразеологизмов для развития образной и выразительной речи студентов, изучающих русский язык, необходимо:

- определить способы отбора фразеологизмов (для составление фразеологического минимума) с семантического аспекта, в соответствие морфологической и синтаксической структурами фразеологизмов, учитывая родной язык студентов,
- провести сопоставление русских фразеологизмов с сербскими,
- определить полные, частичные эквиваленты русских и сербских фразеологизмов,
- представить безэквивалентные фразеологизмы в обоих языках,
- выявить культурологические особенности русских фразеологизмов, сравнить их с сербскими,
- закрепить полученные знания с помощью упражнений, специально для этого разработанных.

Теоретической основой данного исследования являются достижения современной фразеологии и лингводидактики. Кроме того, важно для обучения русской фразеологии сочетание коммуникативно-прагматического функционально-семантического и структурно-

грамматического подходов к описанию и выбору фразеологических единиц для усвоения сербскими студентами.

Таким образом, методами исследования были, кроме описательного, сравнительно-сопоставительный метод, а также лингводидактическое прогнозирование.

В процессе работы с фразеологизмами формируется культура языковой личности студента и ее коммуникативная компетенция. Для составления фразеологического минимума (для организации фразеологизмов как учебного материала и их активизации в речи студентов), предлагаемого студентам для изучения, были использованы фразеологические словари русского и сербского языков [Фразеологический словарь русского литературного языка /Под ред. А.И. Федорова, 1995; Фразеологический словарь русского языка /Под ред. А.И.Молоткова, 1987; Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии, 1981; Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи: Словарь. 1997; Телия В.Н., Фразеологический словарь русского языка, 2006. Matešić J., Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika, 1982; САНУ, Речник српскохрватског књижевног и народног језика, 1984; Матица српска, Речник српског језика, 2011.], монографии, учебники и учебные пособия [Шанский, Быстрова; 1975; Архангельский, 1964; Бабкин, 1970; Мелерович, 1979], тексты художественной литературы, рекомендуемые студентам на лекционных занятиях по литературе для прочтения на русском языке, а также анализированные с точки зрения правильности употребления русских фразеологизмов письменные работы студентов.

Материалом исследования явились извлеченные из перечисленных источников фразеологизмы (в количестве 159 единиц) и их эквиваленты в сербском языке.

За основу изучения русской фразеологии взяты работы В.В. Виноградова [Виноградов, 1968; 1977], Б.А. Ларина [Ларин,1977], А.Г. Ломова [Ломов, 1982], А.М. Мелерович [Мелерович, 1979], Н.М. Шанского [Шанский, 1975], Ю.А. Гвоздарева [Гвоздарев, 1973], В.П. Жукова [Жуков, 1978], и др., то есть широкое понимание объема фразеологии, позволяющие преподавателю помочь изучить имеющиеся классификации фразеологизмов, проведенные на разных основаниях, выбрать и положить в основу создания модели, являющейся для обучения наиболее продуктивной с лингводидактической точки зрения.

Преподаватель должен представить фразеологические единицы как единое и неделимое целое - эквивалентное одному слову, одной части речи. Для сербских студентов, изучающих русский язык, такой подход к выявлению фразеологизмов в тексте чрезвычайно важен, т.к. это один из способов презентации семантики и структуры фразеологических единиц в составе предложения. То есть представление фразеологических единиц

начинается не только с полных функционально-смысловых эквивалентов, но и лексико-грамматической характеристики (принадлежности к одной части речи). Это обусловлено тем, что фразеологизмы, придавая языку особый национальный колорит, в то же время затрудняют его понимание и усвоение. Работа над фразеологизмами, как известно расширяет активный фразеологический запас обучающихся, помогает правильному свободному владению языком. Фразеология - образное отражение национальных традиций, культуры и русской цивилизации. Однако фразеологизмы представляют собой не только культурно-информативный источник, они содержат важный лингвистический материал, позволяющий на его основе изучать различные аспекты русской морфологии, синтаксиса, фонетики, лексики.

Как правило, в начале студентам предлагаются русские фразеологизмы, имеющие полные эквиваленты в сербском языке, которых отличает тождество семантики, внутренней формы, грамматической и экспрессивно-стилистической характеристики. Например,

- фразеологические сращения: *Ахиллесова пята - Ахилова пета, Аргусовы глаза - Аргусове очи, беречь как зеницу ока - чувати као зеницу ока* и др.
- фразеологические единства: *с головы до ног - од главе до пете; водить за нос - вући за нос; быть бельмом на глазу - бити трн у оку;*
- фразеологические сочетания: *безвыходное положение - безизлазна ситуација; жить на чужой счет - живети на туђ рачун; жить на широкую ногу - живети на високој нози; влюбиться по уши - заљубити се до ушију.*

Затем - частичные эквиваленты (фразеологизмы с одинаковой семантикой, но с различным мотивирующим образом) с целью выявления лингвокультурологической составляющей фразеологических оборотов, которая помогает студентам осознавать особенности структуры предложений и способы их включения в текст.

Например:

- фразеологические сращения: *бить баклуши - хватати зјале; когда рак на горе свистнет - кад на врби роди грожђе; буря в стакане воды - тресла се гора, родило се миш; шальная голова - усијана глава, точить ляды - млатити празну сламу; без сучка и задоринки, как по маслу - полазити за руком; положить глаз - бацати око; лезть на рожон - грлом у јагоде;*
- фразеологические единства: *бабье лето - михољско лето; льет как из ведра - лије као из кабла; первый блин комом - први се мачићи у воду бацају; яблоко от яблони не далеко падает - ивер не пада далеко од кладе; тараканы в голове - бубе у глави; намылить голову - читати лекцију; выносить сор из избы - износити срамоту на видело, прљав*

*веш; напиться в стельку - као мајка се напиту.* Именно эти фразеологизмы, так называемые фразеологические единства, являются самой сложной проблемой для изучения сербскими студентами, так как, согласно классификации В.В. Виноградова, они имеют омонимичные свободные словосочетания, и поэтому являются источником многочисленных и трудно устранимых ошибок. На помощь приходит сравнительно-сопоставительный анализ образного и смыслового содержания русских фразеологизмов и соответствующих фразеологизмов в сербском языке студентов, что имеет большое значение для усвоения русских фразеологизмов.

- фразеологические сочетания: *безысходная тоска - раскидати се од туге; бежать без оглядки - бежати главом без обзира; промокнуть до костей - покиснути до голе коже; закадычный друг - стари другари; расквасить нос - добити по њуици.*

И только после этого студенты знакомятся с безэквивалентными фразеологизмами в русском и сербском языках, содержащие национально-специфические элементы (*верста коломенская, вот тебе, батюшка, и юрьев день; отложить в долгий ящик, попасть впросак* – сербские: *до Божића: Краљевићу Марко! Од Божића: Јао, моја мајко!*), антропонимы, содержащие аллитерацию, рифмы (*как Мамай прошел, еле-эле душа в теле; Федот, да не тот*), старославянизмы (*ничтоже сумняшеся*) – сербские: *прошао као поред турског гробља, Цоцин бубањ, Туто Бугарин (глуп као, једеш као), са неба па у ребра* и др.

В нашем университете практикуется знакомить студентов с русскими фразеологизмами на ранних этапах обучения (на первом и втором курсах по предмету *Практикум письменной и устной речи*) при изучении основных разговорных тем: *семья, друзья, мой родной город* и др.; так как фразеологизмы встречаются в учебной работе, в средствах массовой коммуникации, при просмотре русских фильмов и в разговорной речи носителей русского языка.

Преподавателю необходимо учитывать возможность появления ошибок в понимании фразеологических единиц и их употреблении, так как студенты могут дать неточное, приблизительное толкование фразеологизма, которое приведет к неправильному пониманию воспринятого предложения-высказывания. Например, при употреблении омонимичных фразеологизмов русского и сербского языков. В русском языке фразеологизм *протянуть ноги* имеет значение ‘умереть’, а в сербском - ‘отдохнуть’, что является причиной неправильного употребления и толкования данного фразеологизма, типичной ошибкой его употребления.

Система упражнений составлена на основе типичных ошибок сербских студентов при употреблении фразеологизмов. Например, упражнение со следующим заданием: *Прочитайте предложения.*

Обратите внимание на выделенные фразеологизмы. Подберите им эквиваленты в вашем родном языке. Укажите там, каким членом предложения являются выделенные фразеологизмы. Передайте содержание предложения другими словами.

При выполнении этого упражнения важно:

- кроме решения семантических проблем, т.е. понимания смысла фразеологизма, обращать внимание на синтаксическую роль фразеологизма;
- вырабатывать у студента умение ставить вопрос к фразеологизмам, с тем, чтобы его целостность и неделимость становились очевидными;
- уметь подбирать функционально-смысловые эквиваленты фразеологизмов в родном языке.

Сопоставительная работа с фразеологизмами родного языка студентов помогает выявить специфику русской фразеологической системы, способствует профилактике ошибок в понимании и употреблении ФЕ русского языка. В качестве примеров необходимо использовать безэквивалентные фразеологизмы русского и сербского языков, связанные с историческими событиями, происходившими в России и Сербии, старым ремеслом русских и сербов, названия уже несуществующих реалий важных для жизни этих двух народов. Например, русские фразеологизмы: *кричать во всю Ивановскую, казанская сирота, погиб как швед под Полтавой, тянуть канитель, скатертью дорога*, - ср.: сербские фразеологизмы *Касно Марко на Косово стиже (1389), кружи као киша око Крагујевца, провео се као Јанко на Косову, проћи као поред турског гробља и др.*

Итак, на основе проведенных исследований можно заключить, что:

- Знание сходств и различий в семантике фразеологических единиц русского и сербского языков позволяет видеть причины ошибок в речи студентов и разработать методику их устранения.
- Как показала практика преподавания, обучение русской фразеологии является средством повышения лингвокультурологической компетенции студентов, изучающих русский язык, а также способствует расширению их лексического запаса и умению распознавать их в художественном тексте.
- Учет родного языка позволяет студентам сознательно овладеть фразеологизмами русского языка. Соблюдение такого методического принципа дает, как показывает практика, лучшие результаты.
- Сравнение фразеологических единиц русского языка с соответствующими единицами родного, сербского, выявление общего, определяемого общечеловеческим характером фразеологизмов, и специфического, отражающего национальное своеобразие языков, способствует более точному пониманию

семантики русских фразеологизмов, их закреплению на основе возникающих ассоциаций.

- Вопросы классификации, эквивалентности русских и сербских фразеологизмов, их внутренней формы, грамматической структуры перерастают из теоретических вопросов в факты, необходимые для построения методической системы изучения фразеологии.

### Список литературы

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии /В.Л. Архангельский. Ростов н/Д, 1964. 315 с.
2. Бабкин А.М. Лексикографическая разработка русской фразеологии /А.М. Бабкин. М.-Л.: Наука, 1964. 76 с.
3. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и истоки /А.М. Бабкин. М.-Л.: Наука, 1970. 262 с.
4. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В.Виноградов. М.: Наука, 1977. 307 с.
5. Виноградов В.В. Об экспрессивных изменениях значений и форм слов // Советское славяноведение/ В.В.Виноградов. 1968. №4. С. 3-11.
6. Гвоздарев Ю.А. Фразеологические сочетания современного русского языка / Гвоздарев Ю.А. Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 1977. 184 с.
7. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов /В.П. Жуков. М.: Просвещение, 1978. 160 с.
8. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // История русского языка и общее языкознание (Избранные работы) / Б.А. Ларин. М., 1977. С.87-100.
9. Ломов А.Г. Проблемы фразеологической стилистики русского языка / А.Г. Ломов. Самарканд, 1982. 411 с. |
10. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. М.: Academia, 2001. 208 с.
11. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. Учебное пособие по спецкурсу / А.М. Мелерович. Ярославль: Яросл. гос. пед. ин-т, 1979. 79 с.
12. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи: Словарь / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. М., 1997. 863 с.
13. Телия В.Н., Фразеологический словарь русского языка /В.Н. Телия, М., Издательство: "АСТ-Пресс Книга", 2006.
14. Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А.И. Федорова, М. 1995.
15. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И.Молоткова, М. 1987.
16. Шанский Н.М., Быстрова Е.А. Фразеологизмы русского языка для говорящих на английском, немецком, французском языках / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова. М., 1975.
17. Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии: Ок. 800 фразеологизмов / Р. И. Яранцев. М., 1981.
18. Matešić J., Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika / J. Matešić. Zagreb, Školska knjiga, 1982. 808 s.

19. Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Београд, САНУ, 1984.
20. Речник српског језика, Нови Сад, Матица српска, 2011.

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

**Ирина Андреевна Авхачева**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Россия)*  
<https://orcid.org/0000-0002-6599-7783>, [89617553065@mail.ru](mailto:89617553065@mail.ru)

**УДК 378.02:37.016**

**ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ С ЛИСТА**

**PERFORMANCE ASSESSMENT IN SIGHT TRANSLATION:  
VARIABILITY OF CRITERIA**

***Аннотация.** В статье обсуждаются подходы к оцениванию продукта деятельности переводчика в ситуациях устного перевода с листа. Критерии оценки качества рассматриваются с позиций их обусловленности спецификой данного вида переводческой деятельности. Проводится сравнение с критериями оценки качества в других видах перевода. На материале примеров из аутентичных текстов, в отношении которых, как правило, предпринимается перевод с листа, анализируются возможные варианты переводческих решений, связанные с передачей прецизионной информации. Обсуждаются допустимые варианты перевода, обусловленные решением о выделении единиц перевода, относящихся к разным уровням языковой системы. Анализируется правомерность использования отдельных переводческих трансформаций, обусловленных контекстом и влияющих на точность и полноту транслируемого содержания. Рассматриваются различные подходы к принятию решения на перевод при наличии в тексте незнакомых слов и варианты переводческих решений, в основе которых лежит языковая догадка.*

***Ключевые слова:** перевод с листа; критерии оценки перевода; прецизионная информация; единица перевода.*

***Abstract.** The article addresses the issues concerning different approaches to performance assessment in the situations of sight translation. Assessment criteria are considered from the standpoint of characteristic features typical of this sort of translation activity. These criteria are compared against those applied for evaluating translation performance in case of text translation in writing, consecutive (oral) translation and*

*simultaneous translation. With reference to the material taken from authentic texts, possible translation versions associated with rendering precision information are analyzed. Special attention is given to the variability of accepted translation versions depending on translators' decision to select text fragments belonging to different layers of language structure and correlating with the concept of translation units. Also, the applicable translation techniques are seen as the factors which allow to formulate the information that is being conveyed with different degree of completeness and precision. Among the issues considered are the ways to handle unknown words when deciding on how to render the information in the course of sight translation.*

**Key words:** *sight translation; translation assessment criteria; precision information; unit of translation.*

**Введение.** Тема, обозначенная в заголовке, представляется актуальной по ряду причин. Во-первых, устный перевод с листа (УПЛ), как любой другой вид переводческой деятельности предполагает наличие в своей структуре контрольного компонента, где базисными элементами являются критерии, с учетом которых оценивается продукт деятельности переводчика. Во-вторых, эти критерии выступают как детерминанты целей и задач в подготовке переводчиков и, соответственно, определяют содержание обучения. В-третьих, несмотря на имеющиеся исследования, авторы которых обращаются непосредственно к проблеме качества УПЛ или затрагивают ее косвенно, в связи с другими видами перевода остаются вопросы, касающиеся *подходов* к оцениванию данного вида перевода.

Безусловно, существуют общие требования, которым должен удовлетворять любой перевод вне зависимости от его вида, а именно, точность передачи информации оригинального текста, соответствие перевода языковым, речевым и стилистическим нормам, а также сохранение жанрового своеобразия переводимых материалов. Однако сам факт существования разных видов перевода говорит о том, что каждому из них присущи свои характерные особенности, в силу чего в признанных школах перевода подготовка устных и письменных переводчиков рассматривается как обучение двум разным специальностям [Поршнева, 2009, с.36]. В отношении УПЛ также высказывается мнение о необходимости целенаправленного обучения этому виду перевода как *отдельной* дисциплине [Наймушин, 2013, с.86], [Делатр, 2011, с.188], [Фраш и Максютин, 2010, с.76]. Соответственно, возникает вопрос, какими критериями следует руководствоваться, оценивая его качество. Настоящая публикация не ставит целью получение исчерпывающего ответа на поставленный вопрос, однако изложенные в ней соображения относительно правомерности различных подходов к оценке переводческих решений могут задать вектор для более углубленных исследований проблемы.

**Материалы и методы.** Специфика УПЛ объясняется его двойственным характером, сочетающим черты как письменного, так и устного перевода. Трудности, сопряженные с каждым из них, усугубляются

в ситуациях перевода с листа, поскольку в этом случае приходится *синхронизировать* зрительное восприятие и переработку информации с формулированием переводной версии. При этом на предварительное ознакомление с текстом отводится минимальное время, а порой переводчик вообще лишен такой возможности. Вместе с тем, требования к продукту деятельности переводчика достаточно высоки.

По мнению А.П.Чужакина и О.А.Яжгунович, перевод с листа, по сути, является проверкой того, как переводчик владеет родным языком [Чужакин, 2003, с. 64], [Чужакин, Яжгунович, 2009, с.52]. В нашем случае, сопоставительный анализ вариантов перевода проводился в рамках языковой пары «английский-русский». Примеры для анализа были взяты из аутентичных текстов информационно-рекламного характера, в отношении которых весьма часто осуществляется перевод с листа.

Излагая логику аналитического обоснования возможных вариантов перевода, мы также исходили из имеющего опыта преподавания дисциплины УПЛ студентам-бакалаврам четвертого курса, проходящим подготовку по профилю «Перевод и переводоведение» в Пермском национальном исследовательском политехническом университете. В частности, предметом осмысления стали отдельные приемы обучения УПЛ, основанные на анализе транслируемого содержания, и сравнение выполненного студентами полного перевода отрывка из текста с переводными версиями этого же отрывка, выполненными в формате УПЛ.

**Результаты и обсуждение.** Считается, что наличие зрительной опоры может облегчать задачу по переводу с листа, поскольку позволяет переводчику самому определять протяженность фрагмента текста, выступающего в качестве единицы перевода. Однако решение о сегментации текста с целью выделения единицы перевода часто оказывается непростой задачей, особенно для тех, кто только овладевает профессией, тем более что данное понятие трактуется в лингвистической литературе неоднозначно. Мы придерживаемся определения единицы перевода, согласно которому таковой является минимальная единица текста на иностранном языке, имеющая свое соответствие в тексте на языке перевода. При этом ее составные части по отдельности не имеют соответствий в тексте перевода [Бархударов, 1975, с. 174]. С этих позиций проанализируем несколько вариантов переводческих решений, основанных на выделении единиц перевода различных по своей структуре.

Приведенный ниже фрагмент из информационно-рекламного буклета представляет собой начало приветственного обращения декана к потенциальным абитуриентам.

### Message from the Dean

I am pleased to introduce you to the University of Kentucky College of Engineering – *one of the best kept secrets in engineering education in the United States* (курсив мой – И.А.).

We are the Commonwealth's leading engineering institution. An outstanding faculty, one third of which has been hired since 1990, possesses both passion and commitment to teaching and research.

Выделенная курсивом часть предложения обычно не вызывает у студентов затруднений в плане понимания, чего нельзя сказать о поиске подходящего варианта перевода. Как правило, здесь имеют место безуспешные попытки буквального пословного перевода, резко замедляется темп речи, вследствие чего снижается качество перевода. Вместе с тем не представляет трудностей в плане транслирования содержания вторая фраза, которая передает мысль аналогичную той, что содержится в выделенной курсивом части первого предложения. Данное обстоятельство позволяет не тратить усилия и время на поиски эквивалентной замены для этой фразы, а, применив прием смысловой компрессии, рассматривать в качестве единицы перевода при формулировании переводной версии *единство* двух предложений. В результате получаем следующую формулировку: *Я рад познакомить Вас с Инженерным колледжем университета Кентукки – ведущим учебным заведением по подготовке инженерных кадров не только в нашем штате, но и в стране.* Заметим, что в своей совместной статье О.В.Петрова и И.И.Сдобников предостерегают от перевода текста как простого набора предложений и подчеркивают необходимость соотнесения содержания отдельного предложения с другим предложением, контекстом и общей ситуацией, описанной в тексте [Петрова, Сдобников, 2012, с. 76].

Переводная версия могла бы выглядеть иначе и состоять из двух предложений в ситуации полного письменного перевода или устного последовательного перевода при условии, что докладчик делал бы паузу после первой фразы, предоставляя переводчику возможность ее трансляции. Последнее предположение представляется вполне обоснованным, поскольку в оригинальном тексте вторая фраза – это начало второго абзаца, и в устном выступлении, как правило, делают паузу, прежде чем перейти к изложению содержания следующей части.

Аргументом в защиту предлагаемого варианта может также служить сопоставление фрагмента исходного текста и его переводной версии по количественным параметрам – 22 полнозначных слова в оригинале и 18 в его русскоязычном варианте. По временным затратам это соответствует соотношению **5:4**, на которое обычно ориентируются устные переводчики [Наймушин, 2013, с.88]. Поскольку продуктом перевода с листа является текст, воспринимаемый, как и в устном переводе, на слух, данный параметр может выступать как один из критериев оценки качества УПЛ.

Рассмотрим еще один вариант лексико-синтаксических трансформаций, когда в качестве единиц перевода выступают отдельное слово и словосочетание

Pollution from *the leaking tanker* (выделено мной – И.А.) in Galapagos will not, in the end, cause as much destruction as the development of tourism.

Буквальный перевод выделенного фрагмента - «протекающий танкер» - как результат сохранения его структурных характеристик - не представляется возможным в отличие от других словосочетаний с аналогичной структурой: например, *the reading boy* - читающий мальчик или *the flying object* - летающий объект. Вместе с тем, очевидно, речь идет о нефтеналивном танкере, из емкостей которого по какой-то причине вытекает нефть, что позволяет использовать прием лексико-семантической трансформации с дополнением, основанный на метонимическом переносе («*протекающий*» танкер → *утечка* [нефти] из танкера). Предлог *from* в исходном тексте указывает на источник (или причину) загрязнения. Вероятно, допустимы, как минимум, два варианта перевода: с предлогом, передающим причинно-следственные отношения между внеязыковыми референтами – *Загрязнение от /вследствие утечки нефти из танкера...* или, используя причастие, образованное от глагола соответствующей семантики – *Загрязнение, вызванное утечкой нефти из танкера ...*

Как единицу перевода следует рассматривать и слово *destruction*, поскольку для него принимается отдельное переводческое решение. Вместо словарного значения *разрушение* более подходящим представляется обусловленный контекстом гипероним: *ущерб*. В результате, перевод этого предложения может звучать так: *Загрязнение вследствие утечки нефти из танкера вблизи Галапагосских островов не нанесет в конечном итоге большего ущерба, чем развитие туризма*. Возможен и более лаконичный вариант перевода, что предполагает отсутствие в переводной версии эквивалентов для слова *pollution* и сочетания *in the end*, а также замену словосочетания *нанести ущерб* синонимичным ему словосочетанием *причинить вред*: *Утечка нефти из танкера не причинит Галапагосским островам большего вреда, чем развитие туризма*.

Одной из причин смысловой компрессии при переводе с листа может быть незнание переводчиком встретившихся в тексте слов и, как следствие, «игнорирование» их при осуществлении перевода, но без ущерба для передачи действительно важной информации. В некоторых случаях передача информации без особых деталей считается оправданной даже в ситуациях устного перевода, а не только при переводе с листа [Чужакин, Палажченко, 2000, с. 34]. Проанализируем с этих позиций фрагмент текста *Gorbachev's English Voice Speaks*, в котором идет речь о профессиональной деятельности Павла Палажченко, переводчика М. Горбачева и других первых лиц государства. (Текст взят из пособия *Мир перевода-2. Practicum*

Update [Чужакин, 2005, с. 93] и предназначен для отработки навыков перевода с листа.)

Recently, Pavel Palazhchenko published his English-language memoirs, chronicling the last Cold War summits and the challenge of interpreting the father of perestroika's verbose and often fractured sentences into intelligible English.

Опыт показывает, что камнем преткновения при переводе этого фрагмента, как правило, являются слова *chronicling*, *verbose* и *intelligible*, вследствие чего возникают длительные паузы, и студенты задают вопросы преподавателю о значении этих слов, что абсолютно неприемлемо в реальной ситуации перевода с листа. Между тем, словам *chronicling* и *intelligible* соответствуют в русском языке слова-когнаты ('хроника', 'интеллект' и их производные). Данное обстоятельство позволяет использовать эти слова не только как материал для формирования навыков языковой догадки, но и в качестве примера, иллюстрирующего необходимость лексико-структурных трансформаций в целях приведения переводной версии в соответствие с нормами русского языка. При помощи наводящих вопросов и перебора возможных русскоязычных эквивалентов студенты приходили к пониманию контекстуально обусловленных значений этих слов и предлагали варианты трансформаций, детерминированных семантикой и морфологической формой данных лексических единиц.

Сложнее обстояло дело с существительным *verbose* (*многословие*), которое, хотя и имеет общий корень со словом 'вербальный', в силу отчетливых и не вполне положительных коннотаций плохо ассоциируется с его стилистически нейтральными значениями ('словесный', 'устный', 'выраженный средствами языка'), которые приводятся в словарях. Однако на этом примере можно было показать, что в отдельных случаях умение обходить при переводе неизвестные слова не влияет на передачу основной информации. С этой целью студентам было предложено выполнить полный письменный перевод предложения с помощью словаря и сравнить его с вариантом переводной версии, которая не передавала ни значение самого слова *verbose*, ни информацию, заключенную во всей следующей за ним части исходного предложения.

Переводы, выполненные студентами выглядели так: **а)** *Недавно Павел Палажченко опубликовал на английском языке свои воспоминания, повествующие о последних состоявшихся в период холодной войны встречах на высшем уровне и трудностях перевода на понятный английский язык неоправданного многословия, свойственного отцу перестройки, и часто встречающихся в его речи незаконченных (оборванных) предложений.* **б)** *Недавно вышла в свет англоязычная версия мемуаров Павла Палажченко, в которых тот рассказывает о встречах на высшем уровне, результатом которых стало окончание холодной войны, а*

также о тех трудностях, которые он испытывал, переводя на понятный английский язык многословную речь отца перестройки, часто избыточную плохо структурированными предложениями.

Сокращенная переводная версия предложения:

Недавно были опубликованы на английском языке мемуары Павла Палажченко. В них он рассказывает о встречах на высшем уровне, которые состоялись в конце периода «холодной войны», а также о сложностях перевода на английский язык речи, свойственной «отцу перестройки».

Вариативность критериев оценки перевода с листа может иметь место при передаче прецизионной информации. Хотя своего рода аксиомой является требование ее передачи в полном объеме и с максимальной точностью, при переводе с листа допустимы отступления от этого правила. Так, если в полном письменном переводе перечисление стран, с которыми сотрудничает компания, не предполагает каких-либо опущений, то в ситуациях перевода с листа возможна ее передача по принципу упоминания «крайних точек». Например, информацию, заключенную в предложении *We cooperate and do business with Finland, Poland, Hungary, Great Britain, Germany, Turkey, Egypt, Ukraine, China and Japan*, можно передать следующим образом: *Мы сотрудничаем с Финляндией и Египтом, Великобританией и Японией, а также целым рядом других стран*. При этом в сознании реципиента как бы очерчивается и «визуализируется» географическое пространство, соотносимое с внешнеэкономической деятельностью компании.

Разумеется, сказанное не означает, что перечисление всех без исключения стран недопустимо; однако это вряд ли существенно повысит информативность сообщения. Заметим также, что в процессе перевода с листа реципиент воспринимает информацию на слух, и упоминание всех стран неизбежно увеличит нагрузку на его оперативную память, не говоря уж о возрастании времени, отводимого на перевод. Потенциально возможный упрек переводчику в том, что он неоправданно сократил оригинальный текст, назвав только четыре страны вместо десяти, можно парировать упоминанием в переводе «целого ряда других стран», что компенсирует имеющую место «недосказанность», возникшую вследствие неполной передачи прецизионной информации.

В отдельных случаях в ситуациях перевода с листа для передачи числовой прецизионной информации – денежных сумм, дат, расстояний и других количественных показателей – представляется возможным использование приема аппроксимации. Например, вместо проговаривания точной суммы средств, потраченных на проект - *8.369.132 рубля*, можно было бы сказать, что «стоимость проекта значительно превысила сумму в восемь миллионов» или «составила намного больше восьми миллионов рублей». Разумеется, это допустимо лишь в том случае, если речь не идет о

бухгалтерской отчетности, где не только каждый рубль, но каждая копейка имеет значение, в силу чего требуется полная и предельно точная передача информации.

**Заключение.** Оценивая качество перевода с листа, следует не только исходить из общепринятых критериев, которым должен отвечать любой вид перевода, но рассматривать переводческие решения с точки зрения той конкретной коммуникативной задачи, ради которой перевод предпринимается. Переводческие решения, основанные на понимании правомерности использования тех или иных приемов перевода для передачи содержания исходного текста, является зоной ответственности переводчика, который руководствуется известными критериями, но не рассматривает их как незыблемые постулаты.

Некоторое отступление от *абсолютной* точности и полноты передаваемого содержания вследствие использования приемов смысловой компрессии, генерализации и других допускается при условии, что это не нарушает трансляцию основной, существенной информации. Для этого необходимо анализировать относительную значимость факторов, обуславливающих ситуацию перевода, прогнозировать реализацию коммуникативной задачи в том виде и объеме, который ожидает реципиент, а также учитывать релевантность отдельных элементов содержания.

#### Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С.Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240с.
2. Бенуа Делатр. Перевод с листа в преподавании и практике синхронного перевода (Пер. Е.В.Гавриловой и Е.В.Колотилкиной) // Вестник НГЛУ. Сер. «Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования» – 2011. – Вып.14. – С. 188-200.
3. Наймушин Б.А. О роли и месте перевода с листа в подготовке устного переводчика // Вестник ПНИПУ. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики». – 2013. – № 8 (50) – С.86-93.
4. Фраш С.С., Максютин О.В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода // Вестник ТПУ. – 2010. – Вып.4(94). – С.76-80.
5. Петрова О.В., Сдобников В.В. О зеленом соке и соленом электричестве. Чему и как учить будущих переводчиков // «Мосты». – 2012. - № 1(33) – С.69-76.
6. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография / Е.Р. Поршнева. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2002. – 148с.
7. Чужакин А. П., Палажченко П.Р. Мир перевода – 2000. Introduction to Interpreting / А. П. Чужакин., П.Р.Палажченко. – М.: Р.Валент, 2000. – 184с. |
8. Чужакин А.П., Яггунович О.А.. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи + классификация видов последовательного перевода / А.П. Чужакин, О.А. Яггунович. – 2-е изд. – М.: ИНСА, 2009. – 88с.

9. Чужакин А.П. Мир перевода – 7. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций. / А.П.Чужакин. – М.: Р.Валент, 2003. – 232с.
10. Чужакин А.П. Мир перевода – 5. Practicum / А.П. Чужакин. – 3-е изд., расширенное и дополненное – М.: Р.Валент, 2003. – 232с.
11. Чужакин А.П. Мир перевода – 2. Practicum Update. – М.: Р.Валент, 2005. – 168с.

### References

1. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod. Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda / L.S.Barhudarov. – М.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240s.
2. Benua Delatr. Perevod s lista v prepodavanii i praktike sinhronnogo perevoda (Per. E.V.Gavrilovoj i E.V.Kolotilkinoj) // Vestnik NGLU. Ser. «Mezhkul'turnaya kommunikaciya i obuchenie inostrannym yazykam. Aktual'nye problemy obrazovaniya» – 2011. – Vyp.14. – S. 188-200.
3. Najmushin B.A. O roli i meste perevoda s lista v podgotovke ustnogo perevodchika // Vestnik PNIPU. Ser. «Problemy yazykoznanija i pedagogiki». – 2013. – № 8 (50) – S.86-93.
4. Frash S.S., Maksyutina O.V. Perevod s lista kak samostoyatel'nyj vid perevoda // Vestnik TPGU. – 2010. – Vyp. 4(94). – S.76-80.
5. Petrova O.V., Sdobnikov V.V. O zelenom soke i solenom elektrichestve. Chemu i kak učit' budushchih perevodchikov // «Mosty». – 2012. - № 1(33) – S.69-76.
6. Porshneva E.R. Bazovaya lingvisticheskaya podgotovka perevodchika: Monografiya / E.R. Porshneva. – Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I.Lobachevskogo, 2002. – 148s.
7. Chuzhakin A. P., Palazhchenko P.R. Mir perevoda – 2000. Introduction to Interpreting / A. P. Chuzhakin., P.R.Palazhchenko. – М.: R.Valent, 2000. – 184s. |
8. Chuzhakin A.P, Yazhgunovich O.A.. Osnovy posledovatel'nogo perevoda i perevodcheskoj skoropisi + klassifikaciya vidov posledovatel'nogo perevoda / A.P.Chuzhakin, O.A. Yazhgunovich – 2-e izd. – М.: INSA, 2009. – 88s.
9. Chuzhakin A.P. Мир перевода – 7. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций. / А.П.Чужакин. – М.: Р.Валент, 2003. – 232с.
10. Chuzhakin A.P. Мир перевода – 5. Practicum / А.П. Чужакин. – 3-е изд., расширенное и дополненное – М.: Р.Валент, 2003. – 232с.
11. Chuzhakin A.P. Мир перевода – 2. Practicum Update / А. P. Chuzhakin – М.: R.Valent, 2005. – 168s.

**Јелена Бајовић**  
Паневропски универзитет „АПЕИРОН“,  
Факултет филолошких наука (Бања Лука)  
j.bajovic@yahoo.com

УДК 821.16

**ФРАЗЕОЛОГИЈА ЊЕГОШЕВОГ ШЋЕПАНА МАЛОГ:  
ЗАКЛЕТВЕ КАО ТРАНСЛАТОЛОШКИ ИЗАЗОВ**

**ФРАЗЕОЛОГИЈА ПОЭМЫ «СТЕПАН МАЛЫЙ»  
ПЕТРА II ПЕТРОВИЧА-НЕГОША: ПРИСЛОВЬЯ КАК  
ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ЗАДАЧА**

*У овом раду разматрају се могућности превођења заклетви на сродни словенски језик (са српског на руски) на грађи Његошевог спева Шћепан Мали и руског превода В. Корнилова. Заклетве су карактеристичне за српски културолошки код и национално биће, Његош их богато користи у Шћепану Малом. Руски превод упечатљиво показује диференцијацију заступљености наведеног жанра у језичкој слици света и фразеолошком фонду двају словенских језика.*

**Кључне речи:** Петар II Петровић-Његош, спев Шћепан Мали, фразеолошки жанрови, заклетве, руски превод.

**Анотација.** *В настоящей работе рассматриваются присловья в качестве фразеологического жанра и возможности их перевода на родственный славянский язык на материале поэмы «Степан Малый» сербского поэта эпохи романтизма Петра II Петровича-Негоша и русского перевода В. Корнилова.*

*С точки зрения происхождения фразеологизмы Негоша подразделяются на фольклорные выражения (1), крылатые слова (2), фразеологические русизмы и славянизмы (3) и фразеологические окказионализмы (4). Постоянные эпитеты, устойчивые сравнения и идиомы представляют собой группу фразеологизмов на уровне словосочетания; в группу фразеологизмов на уровне предложения входят пословицы, поговорки и присловья; оптаивные фразеологизмы оформлены с помощью двух-трех инноваций в системе частей речи сербского языка (оптативов, предикативов и предикативных существительных в качестве переходной категории); гендиадис, перифраза, тавтологические и суперлативные выражения составляют группу фразеологических стилистических фигур.*

*Присловья характеризуют сербский культурный код и национальное бытие. Негош их богато использует в поэме «Степан Малый». Русский перевод наглядно показывает дифференциацию засвидетельствованности указанного жанра в языковой картине мира и во фразеологическом фонде двух славянских языков.*

**Ключевые слова:** Петр II Петрович-Негош, «Степан Малый», фразеологические жанры, присловья, русский перевод.

## 1. УВОД

**1.1.** Вилхелм фон Хумболт, претеча савремене лингвокултурологије, писао је да „язык, строение которого всего больше гармонирует с духовным началом, всего энергичнее стимулируя его деятельность, будет иметь и наиболее устойчивую способность породить те новообразования, которые вызываются к жизни течением времени и историческими судьбами народов“ [ХУМБОЛТ, 1984, с. 196]. Управо духовно начело и историјска судбина народа обогатила је и овековечила ризницу фразеолошког фонда српског језика. А фразеолошки жанр анализиран у овом раду с транслатолошког аспекта – заклетве, представља одраз менталности српског народа и великог утицаја турцизама посведочених у језику управо услед историјских околности на које указује Хумболт. Превод на руски језик најбоље ће илустровати значај које у српској менталности поседује фразеолошки жанр заклетви.

### 2. ЗАКЛЕТВЕ КАО ФРАЗЕОЛОШКИ ЖАНР

**2.1.** Заклетве, према речима В.А. Маслове, воде порекло из дубоке старине. Први подаци о њима код источних Словена посведочени су у летописима X в. и договорима Руса са Грцима XI в. [МАСЛОВА, 2004, с. 42]. Међутим, културолошки се оне у руском менталном коду разликују од српских и постоје различите тачке гледишта на њихово порекло, аутори их повезују са митовима и древним поетским размишљањем. Дакле, сам настанак и развој веома су занимљиви, сматра се да су заклетве настајале и под утицајем најстаријих књижевних жанрова.

**2.2.** Анализирајући Његошев спев *Шћепан Мали* Р. Маројевић издваја четири слоја фразеолошких жанрова, и то: синтагматске жанрове (стални епитети, устаљена поређења, идиоми), реченичне (пословице, изреке, (верске) узречице), оптаивне (заклетве, клетве, благослови, опраштања, добродошлице и здравице, апотеозе и благодарења, квалификативи), те групу фразеолошких фигура (хендиадис, перифраза, таутолошки изрази и суперлативни изрази) [МАРОЈЕВИЋ, 2020, с. 69].

Заклетве су генетски везане за некадашњи императив трећег лица јединине и у *Шћепану Малом* оне су представљене изразима различите формалне структуре [МАРОЈЕВИЋ, 2020, с. 76–77].

### 3. ЗАКЛЕТВЕ КАО ТРАНСЛАТОЛОШКИ ИЗАЗОВ

**3.1.** Анализирајући заклетве као фразеолошки жанр, Р. Маројевић их у Његошевим делима разврстава у пет категорија, према типу фразеолошке јединице. Ексерпцијом грађе у *Шћепану Малом* дошли смо до закључка да су у овом Његошевем делу посведочена четири типа. Најзаступљенији тип је **ТАКО МИ БОГА**, он је употребљен у пет контекста, од којих су четири обличена позајмљеницом из турског језика.

С обзиром на различиту језичку и културолошку заступљеност наведеног фразеолошког жанра у српском и руском језику, за преводиоца на руски заклетве заиста представљају транслатолошки изазов.

#### А. Тип АМАНАТ ТИ

Тип фразеолошке јединице са турцизмом *аманат* уобличен у заклетву **аманат ти** (с елидираним 3.л. јд. императ. *буди*) у спеву је посведочен два пута и то у репликама Црногораца. У руском преводу нису употребљене заклетве, нити конструкције са глаголима који се у њима користе. Преводилац је стихове пренео слободним спојевима речи на савремени руски језик [детаљније образложење види БАЈОВИЋ, 2021, с. 286–287]:

У разлог се мало, аманат ти –  
ја у врећи мачку не купујем:

[ШМ 45–46 (**сердар Вукале**)],

А немного пораскинь мозгами!

Слуху, что коту в мешке, не верю. [ССМ с. 162];

Причај Смајо, аманат ти бож'ји,

свашто право – једнако ти бива:

[ШМ 684–685 (**Бајо Гавриловић**)],

Говори, Смајо, говори правду,

говори же, прошу тебя богом, [ССМ с. 185].

#### Б. Тип БОГ МИ НЕ СУДИО

(1) БОГ МИ НЕ СУДИО *заклетва* с негираним оптативом. – Његош је наведену заклетву употребио два пута у *Шћепану Малом*, док у другим делима она није посведочена. У првом примеру:

Ја нијесам (Бог ми не судио!),

беглер-беже, нипошто безбожан,

[ШМ 1453–1454 (**Теодосија**

**Мркојевић**)]

Корнилов се у руском одлучује за нешто другачије преводилачко решење и израз уобичајен за библијске текстове – *господь покарает*. Рецимо, у преводу Старог завета, у књизи пророка Исаије, 27, и у руском и у српском је употребљен исти израз: В тот день **Господь покарает** Своим мечом – Тада ће **Господ покарати** мачем својим...). С обзиром на то да наведену реплику изговара игуман Теодосија Мркојевић, представник православног монаштва, превод се може сматрати веома успешним. Љубав и вера у Господа Бога наглашава се употребом (редупликацијом) две заменице:

**Мой** господь **меня** не покарает,

беглербег, я вовсе не безбожник, [ССМ с. 217]

У другом примеру, који изговара Шћепан, наведена фразеолошка јединица преведена је изразом *клянусь господом*, дакле, употребљено је најфреквентније решење у руском језику:

Рад нијесам (Бог ми не судио!)  
да на мене штогод старац сумја  
злобе сјеме да у срцу носим.

[ШМ 1974 (Шћепан)];

Не желаю я, клянусь господом,  
чтобы старцу могло помыслиться,  
будто в сердце ношу семя злобы. [ССМ с. 239].

(2) НА СВЕТУ КИБЛУ НЕ ПЉУНУО *заклетва* с негираним оптативом.  
– Наведена заклетва би се могла посматрати компонентом шире заклетве која обухвата и претходна два стиха:

Хоћу, Бајо, тако ми Пророка  
и висока мечита Алакса,  
та на свету киблу не пљуноу – [ШМ 687–689].

Смајо татарин овом троструком заклетвом (у стиху 688. елидиран је предикатив *тако* и формално се наведени стих не може сматрати заклетвом, али смисаоно и логички јесте) наглашава да нипошто не жели нешто да сакрије од слушалаца.

Лексема *кибла* из 689. стиха представља оријентир, у Лексикону страних речи и израза семантизована као ‘страна у коју гледамо...; тачка која означава географски положај Меке, према којој се муслимани окрећу кад се моле Богу’ [ВУЈАКЛИЈА, 1996/97, с. 409].

Превод на руски језик веома је занимљив јер је код Његоша употребљена лексема *кибла* – дакле правац у коме се муслимани моле, док се преводилац у руском одлучио за лексему *Кааба*, која представља саму финалну тачку на коју је усмерена молитва, тј. централно светилиште ислама:

та на свету киблу не пљуноу –  
[ШМ 689 (Смајо татарин)];  
разве пљуноу в сторону Каабы? [ССМ с. 185].

## В. Тип БОГА МИ

(1) БАБОВЕ МИ ДУШЕ *заклетва* с елидираним предикативом *тако*. – Примери из спева сведоче да овај тип заклетве користе и православни и исламизирани Срби (војвода Драго Вукотић и Караман-паша дукађински). У српском је *бабо* турцизам и означава оца, поочима, деда [РМС, 1967, с. 116]. Превод на руски је врло интересантан: Корнилов се одлучује за сазвучје и користи лексему *баба*, у руским речницима семантизивану као: ‘жена уопште’ (*колоквијално, обично са омаловажавањем*); ‘о слабом неодлучном мушкарцу, дечаку’ (*разговорно, презриво*) [РРЈ I, 1981, с. 53].

Дакле, не постоји ни најмања подударност у семантици, међутим, одређена доза страха која би оправдала превод на руски *я даже боялся, словно баба* могла би се назрети из ширег контекста – целе реплике у којој војвода Драго објашњава колико је Црногораца погинуло у окршају са Турцима, а колико рањено (овде је не наводимо, јер фрагмент почиње 1780. стихом):

мишљах чисто, **бабове** ми душе,  
да се Турци говеђу прометну  
да их с мјеста не бисмо шенули.

[ШМ 1788–1790 (**војвода Драго Вукотић**)];

Я даже боялся, словно **баба**,  
что турки рогатым станут стадом  
и мы их с места сдвинуть не сможем. [ССМ с. 232]

Други пример:

Колико је на њу људства легло,  
да устану, бабове ми душе,  
све би оне горе прекрилили –

[ШМ 3605–3607 (**Караман-паша**)]

преведен је уобичајено, лексемом *клясться*:

Людей в тех горах погибло столько,  
что, клянусь, если б они воскресли,  
все горы собой покрыли бы! [ССМ с. 307]

(2) БОГА ВИ/ТИ *заклетва* с елидираним предикативом *тако*. – Веома фреквентна заклетва (у савременом језику у функцији узречице) *бога ти* посведочена је у *Шћепану Малом* у једном примеру. Тип фразеолошких јединица са лексемом *Бог* користе само православни Срби:

народњега цара изгубисмо;  
а Бога ти: куд ће већи изгуб?

[ШМ 3191–3192 (**поп Андрија**)]

Руски језик није развио употребу лексеме Бог у овом типу јединица (у неку руку то је *всуе*), стога је у преводу дато стандардно питање. Поетичности целе реплике доприноси двострука инверзија претходног Његошевог стиха који у руском преводу звучи:

Потеряли мы царя народного.  
Может ли быть большая потеря? [ССМ с. 290]

### Г. Тип ТАКО МИ БОГА

Тип заклетве *тако ми бога*, посведочен у *Шћепану Малом*, има пет обличења, са пет турцизама које користе само Турци и исламизирани Срби. Наведени турцизми нису ушли у језик превасходно православног становништва, међутим, Његош управо њима показује одлично познавање културолошког обрасца Османлија датог периода.

За представнике Турског царства вера представља значајан сегмент живота, директно потврђен богатим фразеолошким фондом.

Са друге стране, превод и овог типа заклетви потврђује да оне у руском језику нису значајно заступљене, свих пет примера преведено је конструкцијом са глаголом *клясться*. Преводилац у већини случајева задржава Његошев турцизам као другу компоненту фразеолошке јединице. Занимљиво је да се Корнилов само у једном случају одлучује за словенску лексику, фразеологизам *тако ми ћитана*, у којој је лексема *ћитаб* семантизована као ‘књига која садржи верске догме муслиманске религије и муслиманске правне норме’ [РМС, 1976, с. 363] – преведена је изразом *небом клянусь*. Такође, занимљиво је да је речничка одредница илустрована примером „клео се ћитабом да није пијан“, која потврђује да се наведена лексема користи у заклетвама и конструкцијама са глаголом *клетти*.

(1) ТАКО МИ КУРАНА *заклетва* с предикативом *тако*:

Није, кнеже, тако ми Курана,  
но ј’ патрика велика будала:

[ШМ 1136–1137 (**Караман-паша**)]

Кнез, готов я поклясться Кораном,  
что патриарх ваш глупец великий, [ССМ с. 205]

(2) ТАКО МИ МУСАФА *заклетва* с предикативом *тако*:

Неј’ма чој’ка колико планине,  
али неј’ма, тако ми мусафа,  
калуђера ка тебе безбожна.

[ШМ 1450–1452 (**беглер-бег**)];

Пусть нету людей, горе подобных,  
но я готов поклясться мусафом,  
нет безбожнее тебя монаха. [ССМ с. 217].

(3) ТАКО МИ ПРОРОКА *заклетва* с предикативом *тако*:

Хоћу, Бајо, тако ми Пророка  
и висока мечита Алакса,

[ШМ 687–688 (**Смајо татарин**)];

Все скажу, Байо, клянусь Пророком  
и высокой мечетью Алакса, [ССМ с. 185].

(4) ТАКО МИ СЕЦАДЕ *заклетва* с предикативом *тако*:

Ја се чудим, тако ми сецаде,  
невјернике што наш Аллах трпи,  
из свијета што их не ишћера,  
ка неврјерни народ Цан-бенЦана.

[ШМ 3547–3550 (**Мехмед-паша**)];

Удивляюсь и клянусь седжадой,  
почему аллах неверных терпит,

почему он их не изгоняет,  
как народ неверный Джаннбен-джанны? [ССМ с.  
305].

(5) ТАКО МИ ЋИТАПА *заклетва* с предикативом *тако*:

Ја се чудим, тако ми ћитапа,  
с оба ока кад виђу слијепца:

[ШМ 1394–1395 (беглер-бег)];

Небом клянусь, смешно мне и странно  
видеть слепого при глазах зрячих. [ССМ с. 215].

#### 4. ЗАКЉУЧАК

4.1. Спроведена анализа довела је до веома занимљивих закључака, не само језичких, већ и културолошких. Истражени корпус заклетви у Његошевом спеву *Шћепан Мали* показао је да је овај жанр веома близак српском духовном бићу и српском говорном подручју, те да се користи у важним животним ситуацијама. Одликује га изузетна експресивност и изразита интонациона наглашеност праћена паузама. Заклетва у свакој реплици представља највиши тон, којим говорник изражава своју мисао и наглашава своју тачку гледишта.

Такође занимљивост представља конфесионална заступљеност самих заклетви у Његошевом спеву. Два типа (*аманат ти* и *тако ми Бога*) користе само православни, односно Турци и исламизирани Срби, док типове *Бог ми не судио* и *Бога ми* Његош као велики познавалац оријенталне лексике даје у репликама представника обе конфесије. Фразеологизам *тако ми Бога* представљен је у пет варијанти где је трећа компонента турцизам исламске лексике.

4.2. У преводу на руски језик Корнилов користи или слободне спојеве речи или конструкције са глаголом *клясться*, последње у свих пет примера заклетве *тако ми Бога*. Руски превод недвосмислено је показао да у руском менталном коду заклетве не поседују значај као у српском и да за преводиоца представљају прави транслатолошки изазов. Помоћно средство које доприноси поетичности превода јесте употреба инверзије.

### Извори

ССМ: *Самозванец Степан Малый*. Перевод В. Корнилова. – У књ.: Петр Негош, *Горный венец. Самозванец Степан Малый*. Перевод с сербскохорватского под редакцией О. Кутасовой. Москва: Художественная литература, 1988.

ШМ: *Шћепан Мали*. – У књ.: Петар II Петровић-Његош, *Луча микрокозма. Горски вијенац. Шћепан Мали*. Основно издање. Ортографија и ортоепија. Редакција и коментар Радмило Маројевић, Никшић: Будимљанско-никшићка епархија – Београд: Друштво за неговање Његошевог дела, 2018.

### Литература

1. Бајовић 2021: Јелена Р. Бајовић, „Фразеологија Његошевог *Шћепана Малог* у словенском контексту (прилог питању о превођењу непреводивог)“, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, бр. 50, Београд, 279–289.
2. Вујаклија 1996/97: Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
3. Маројевић 2020: Маројевић, Радмило, „Фразеолошки жанрови у *Шћепану Малом*“, *Српски језик*, XXV, 69–88.
4. Маслова 2004: Маслова, В. А., *Лингвокултурологија*, Москва: Академија.
5. РСМ 1967: *Речник српскохрватског књижевног језика*, т. 1, Нови Сад: Матица српска – Загреб: Матица хрватска.
6. РСМ 1976: *Речник српскохрватског књижевног језика*, т. 6, Нови Сад: Матица српска.
7. РРЈ I 1981: *Словарь русского языка в четырех томах*, Москва: Русский язык.
8. Хумболт 1984: Гумбольдт фон, Вилгелм, *Избранные труды по языкознанию*, Москва: Прогресс.

**Иван Голушин**

*старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского  
политехнического университета (Россия)*

*<https://orcid.org/0000-0002-1901-9305>, [ivan@golushin.ru](mailto:ivan@golushin.ru)*

**Ольга Александровна Попова**

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка  
Санкт-Петербургского университета МВД РФ (Россия);*

*доцент кафедры философских и социально-экономических дисциплин  
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск  
национальной гвардии РФ (Россия)*

*<https://orcid.org/0000-0002-8549-9538>, [p-olgaperm@mail.ru](mailto:p-olgaperm@mail.ru),*

**УДК 811.161.1**

## **АФФИКСАЦИЯ И УНИВЕРБАЦИЯ КАК СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В РУССКОМ И СЕРБСКОМ ЯЗЫКАХ**

### ***AFFIXATION AND UNIVERBATION AS WORD-FORMATIVE FORMS OF EMOTIVITY EXPRESSION IN RUSSIAN AND SERBIAN***

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию словообразовательных средств выражения эмотивности в русском и сербском языках. Целью работы является сопоставительный анализ аффиксации и универбации в русском и сербском языках как продуктивных способов экспрессивизации языковых единиц, позволяющих реализовать их эмотивно-оценочный и стилистический потенциал. Аффиксы, участвующие в репрезентации эмоций и отражающие чувства говорящего и его отношение к предмету высказывания, в статье, вслед за В.И. Шаховским, определяются как аффиксы эмотивно-субъективной оценки. Среди аффиксов эмотивно-субъективной оценки в русском и сербском языках особо выделяются диминутивные и аугментативные суффиксы. Отмечается, что данные словообразовательные формы могут передавать широчайший спектр экспрессивных оттенков – как положительных, так и отрицательных. Противоположные эмотивные коннотации, передаваемые аффиксами эмотивно-субъективной оценки, рассматриваются в работе как мелиоративные и пейоративные. Выделяются и описываются суффиксы и префиксы, участвующие в выражении мелиоративных и пейоративных оттенков значений в русском и сербском языках. В качестве одного из наиболее продуктивных, распространенных и популярных способов словообразования в современном русском и сербском языках рассматривается также универбация, которая представляет собой переход сложной номинативной единицы в одно слово посредством суффиксов.

**Ключевые слова:** аффиксация; универбация; словообразование; эмотивность; русский язык; сербский язык.

**Abstract.** *The article addresses the problem of word-building means used to express emotiveness in the Russian and Serbian languages. The aim of the paper is a comparative analysis of affixation and univerbation in the Russian and Serbian languages as productive ways of giving expressiveness to language units, allowing them to realize their emotive-evaluative and stylistic potential. In accordance with Shakhovskiy's standpoint, affixes involved in the representation of emotions and reflecting the feelings of the speaker and his attitude to the subject of the utterance, are defined as affixes of emotive-subjective evaluation. Among the affixes of emotive-subjective evaluation in the Russian and Serbian languages, diminutive and augmentative suffixes stand out. It is noted that these derivational forms can convey the widest range of expressive shades - both positive and negative. Opposite emotive connotations conveyed by affixes of emotive-subjective evaluation are considered in the work as ameliorative and pejorative. The suffixes and prefixes involved in the expression of ameliorative and pejorative shades of word meanings in the Russian and Serbian languages are identified and described. Univerbation, which is the transition of a complex nominative unit into one word by means of using suffixes, is also considered as one of the most productive, commonly used and popular ways of word formation in the modern Russian and Serbian languages.*

**Key words:** affixation; univerbation; word formation; emotivity; word formation; Russian; Serbian.

**Введение.** Обращаясь к описанию русской языковой картины мира, многие исследователи говорят о высоком эмоциональном потенциале русской речи, богатстве языковых средств, способствующих выражению эмоций и эмоциональных оттенков. По словам всемирно известного лингвиста А. Вежбицкой, «русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи» [Вежбицкая, 1996, с. 43]. Разнообразие языковых средств выражения эмотивности, в том числе богатая система экспрессивного словообразования, отличает русский язык от ряда западноевропейских языков, но сближает его с другими славянскими языками, в частности – с сербским, и «отражает общую “эмоциональность” человеческих взаимоотношений в славянской культуре» [Вежбицкая, 1996, с. 152].

Богатые возможности словообразования в русском и сербском языках, широчайший спектр словообразовательных формантов позволяют передать самые тонкие и глубокие эмоции человека, выделить и обозначить различные оттенки его переживаний и волнений, отразить его чувствования и ощущения. В процессе передачи эмоций оказываются задействованы все способы словопроизводства, однако наиболее продуктивными словообразовательными средствами выражения эмотивности в русском и сербском языках являются аффиксация (префиксация и, в особенности,

суффиксация), а также сложение (композиция) и универбация [Ристић, 2004, с. 13].

**Материалы и методы.** В настоящей работе мы более подробно остановимся на рассмотрении аффиксации и универбации как средств репрезентации эмоций в русском и сербском языках. Посредством аффиксации и универбации в русском и сербском языках обогащается фонд эмотивной лексики – как именной (*ложечка, сверхсильный, кровопийца, анонимка, генеральша; levak* «левша», *nadivenko* «надутый человек», *lažnoborac* «лжеборец», *krvopija* «кровопийца», *depressivac* «депрессивный человек», *anonimka* «анонимка»), так и глагольной (*загрустить, опечалиться, разочароваться; nakrcati se* «нагрузиться; напиться пьяным», *bibnuti* «ляпнуть», *guknuti* «проворковать; шепнуть на ухо»). По словам сербской исследовательницы Станы Ристич, посвятившей множество работ изучению эмотивной лексики, в сербском языке именно существительные, наряду с глаголами, являются важнейшим средством выражения экспрессивности. В русском языке важную роль в выражении эмотивности играют также прилагательные. В частности, в русском языке широко распространены уменьшительные формы прилагательных, которые в других славянских языках употребляются реже.

В качестве методов нашего исследования можно выделить такие, как дескриптивный метод, позволяющий определить значение словообразовательных средств в структуре языка; статистический метод, устанавливающий частотность и продуктивность применения аффиксации и универбации в русском и сербском языках; сопоставительный метод, способствующий выявлению национально-культурной специфики использования словообразовательных возможностей для репрезентации эмоций.

### **Результаты и обсуждение.**

**Аффиксация.** Русский и сербский языки, как и другие славянские языки, отличаются большим количеством аффиксов, обладающих ярко выраженным эмотивным значением и способствующих выражению чувств говорящего или его отношения к предмету высказывания. Как отмечает сербский филолог Ирена Грицкат, анализ многих суффиксов, имеющих эмотивное значение и активно используемых в современном сербском языке, свидетельствует о том, что они изначально составляли общеславянский фонд и применялись для выражения эмоционального отношения к понятию [Грицкат, 1995, с. 3].

Аффиксы, служащие для выражения внутреннего состояния говорящего и его отношения к предмету высказывания, в исследовательской литературе имеют разные обозначения. Так, к примеру, они могут характеризоваться как эмоционально-экспрессивные аффиксы; А.А. Шахматов, В.В. Виноградов и ряд других исследователей называют их

суффиксами и префиксами субъективной оценки; В.И. Шаховский, подчеркивая наличие эмотивной коннотации в их семантике, описывает их как аффиксы эмотивно-субъективной оценки [Шаховский, 1994, с. 23]. Поскольку при образовании многих слов эмотивный компонент значения содержится именно в семантике аффиксов, такие префиксы и суффиксы могут рассматриваться как эмотивные, т.е. служащие для выражения субъектом речи своих эмоций.

Аффиксы эмотивно-субъективной оценки в русском и сербском языках являются, как правило, многозначными и в зависимости от контекста могут передавать различные оттенки значения. Так, по словам М.Н. Кожиной, употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов «чаще всего сопровождается экспрессией ласкательности», однако может также передавать значение пренебрежительности, презрительности, иронии. Использование увеличительных суффиксов обычно сопровождается экспрессией грубости, пренебрежения, неодобрения, но может также отражать восхищение и удивление говорящего [Кожина, 2016, с. 242].

Противоположные эмотивные коннотации, передаваемые аффиксами эмотивно-субъективной оценки, могут быть рассмотрены как мелиоративные и пейоративные. Мелиоративность (от лат. *melior* – лучший) и пейоративность (от лат. *pējor* – худший) как языковые категории, выражающие эмоционально-оценочное отношение говорящего к предмету речи, представляют собой два эмоциональных полюса – положительный и отрицательный. Мелиоративы, содержащие положительные коннотации, «способны создавать соответствующее эмоциональное настроение, порождать определенные ассоциации, соответствующим образом настраивать адресата речи на положительные ответные эмоциональные реакции» [Лескина, 2009, с. 78]. Пейоративы, напротив, являются носителями отрицательных коннотаций со значением неодобрения, иронии, осуждения, презрения, уничижения и т.п., способствуя тем самым выражению негативных эмоций и ощущений.

Наиболее продуктивным словообразовательным способом выражения мелиоративности (т.е. эмоций любви, нежности, радости, восхищения, восторга, удивления и т.п.) в русском и сербском языках является аффиксация.

Среди префиксов, способствующих передаче положительных эмоций, можно назвать такие, как *супер-*, *наи-*, *сверх-*, *пре-*, *раз-/рас-* (в русском языке) и *mega-*, *super-*, *pre-*, *raz-/ras-* (в сербском языке) и др. Например: *одаренный* – *сверходаренный*, *добрый* – *предобрый*, *веселый* – *развеселый*; *tudar* – *premtudar* «мудрый – премудрый», *veseo* – *razveseo* «веселый – развеселый» и др. Каждый префикс включает в себе особую эмотивную коннотацию, которая обогащает слово дополнительными оттенками значения.

Так, в частности, префикс *нау-* (*naj-*) в русском и сербском языках, присоединяясь к мотивирующей основе, усиливает эмотивную насыщенность слов и придает им значение высшей, предельной степени проявления качества. В русском языке префикс *нау-* чаще всего присоединяется к формам превосходной степени имен прилагательных (*наибольший, наикрепчайший, наилучший, наумнейший* и др.), в сербском языке данный префикс добавляется к формам сравнительной степени прилагательных, образуя формы превосходной степени (*najpoznatiji* «самый известный», *najnoviji* «самый новый», *najkraći* «самый короткий», *najslabiji* «самый слабый» и др.) [Клајн, 2005, с. 76]. Сразу отметим, что в русском языке суффиксы *-айш/-ейш-*, участвующие в образовании превосходной степени имен прилагательных, также придают словам яркую экспрессивную окраску и могут участвовать в выражении внутреннего состояния говорящего, указывая на предельную степень проявления качества, признака, свойства (*прекраснейший, милейший, добрейший, чудеснейший, величайший, великолепнейший* и т.д.).

Самым же продуктивным способом выражения мелиоративности в русском и сербском языках является суффиксация. Одним из наиболее важных критериев выделения мелиоративов исследователи считают наличие в слове диминутивных суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение и отражающих доброжелательное, позитивное отношение к чему-либо [Коробова, 2007, с. 8]. Например, рус. *-очек* (*листочек: тут два суффикса: оч и ек*), *-к-* (*дитяtko*), *-еньк-* (*реченька*), *-ушк-* (*избушка*), *-ик* (*домик*) и др.; серб.: *-ić/-čić-* – *anđelić/anđelčić* «ангелочек», *gradić* «городок», *-čica – zverčica* «зверушка», *-če – golurče* «голубок», *prozorče* «окошко», *-ence – detence* «ребеночек», *pilence* «цыплёночек», *-ak – šumarak* «лесочек», *oblačak* «облачко» и др.) и др. Кроме того, в отдельных случаях положительные эмоции восхищения, удивления, похвалы могут передаваться посредством прибавления к производящей основе аугментативов – суффиксов со значением увеличительности. Например, *-иш-* (*дружище, голосище*), *-ин-* (*молодчина, домина*); *-čin-* – *drugarčina/lafčina* («*On je prava drugarčina* «Он настоящий дружище» / *On je prava lafčina* «Он настоящий лъвище»»), *glaščina* («*Kakvu glaščinu ima...*» «Какой голосище у него/нее»), *-ušin-* – *sestrušina* («*Naša velika sestrušina Rusija*» «Наша великая сестрица Россия» [Речник, 1990, Т. 5, с. 745]).

Что касается средств выражения пейоративных оттенков значения, то здесь также важную роль играет аффиксация. В лингвистической литературе неоднократно отмечалось, что языковые средства, обозначающие негативные эмоции и оценки, во многом преобладают над положительно маркированными единицами. Очень часто присоединяемый формант усиливает негативную коннотацию, содержащуюся в

производящей основе, в связи с чем производное слово приобретает ярко выраженную эмотивно-субъективную окраску. В частности, добавление к эмотивным основам прилагательных и глаголов суффиксов *-уз-*, *-атин-*, *-ак-*, *-ец-* в русском языке и суффиксов *-džij-*, *-ija(n)*, *-ac* в сербском языке способствует образованию негативно окрашенных наименований лиц и предметов (*глупец, пошляк, хитрюга, тухлятина; mazalo* «мазила», *hvalisavac* «хвастун», *siledžija, grubijan* «грубиян»).

Русский и сербский языки характеризуются большим разнообразием продуктивных словообразовательных моделей с пейоративно окрашенными суффиксами. С их помощью могут быть переданы значения презрения, уничижения, неодобрения, иронии, порицания и т.п. В русском языке примерами пейоративных единиц могут быть такие, как суффикс *-щин-*, служащий для образования существительных женского рода, обозначающих бытовое или общественное явление, единичное лицо, с оттенком отрицательного отношения к нему (*деревенщина, банальщина, военищина* и т.п.); суффикс *-ня*, производивший от глагольной основы существительные со значениями хлопотливого, неприятного, длительного действия, орудия и продукта действия (*мазня, размазня*); суффиксы *-ак*, *-аст*, *-ан* со значением неодобрения (*гуляка, горластый, критикан*); суффиксы *-яй*, *-ыг* со значением презрения (*слюнтяй, прощельга*) и т.д. Кроме того, как пейоративный в лингвистической литературе принято описывать суффикс *-к-* – по словам А. Вежбицкой, самый многосторонний и неуловимый среди русских экспрессивных суффиксов [Вежбицкая, 1996, с. 137] (*выскачка, недоучка* и т.п.). В сербском языке примерами пейоративных формантов могут выступать суффиксы *-onj-* (*glavonja* «большоголовый человек»), *-ulj-* (*mrtvulja* «дохлячка»), *-ic-* (*pričalica* «болтун») и т.п.

Многие пейоративные суффиксы являются общими для русского и сербского языков (как и для других славянских языков). В частности, отрицательную эмотивную коннотацию неодобрения и презрения могут приносить в слово древнеславянские суффиксы *-lo/-la* (*uz \*dlo*) при обозначении какого-либо лица (*мазила; kričalo* «крикун»), суффиксы *-un* (*говорун; bogatun* «богатеи»), *-an* (*критикан; slugan* «прислужник»), *-ijan* (*грубиян; grubijan*) и др.

Нередко выразителями отрицательной эмотивно-субъективной оценки в русском и сербском языках оказываются аугментативные (т.е. увеличительные) суффиксы. Так, к примеру, с помощью суффиксов *-ищ-*, *-ин* в русском языке может передаваться высшая степень эмоционального накала, отрицательная характеристика чего-либо или кого-либо с ярко выраженной эмотивной коннотацией неодобрения и презрения (*стыдобыще, дурачина*). В сербском языке аугментативные суффиксы также участвуют в выражении пейоративных смыслов. В частности, при передаче негативных эмоций по отношению к какому-либо лицу в сербском языке

продуктивными являются такие суффиксы, как *-etin-*, *-urin-*, *-čin-* (например, *-etin-* – *budaletina* «дурачище», *babetina* «бабища», *-in-* – *psina* «псина», *đavolina* «вражина», *-čin-* – *seljačina* «деревенщина», *podlačina* «подлище, очень подлый» и др.). В качестве аугментативных суффиксов Иван Клайн в «Грамматике сербского языка» также выделяет такие, как *-in-*, *-ur-*, *-urd-* [Клайн, 2003, с. 182]; в словаре Матицы сербской помету *аугментативные* имеют также слова, образованные посредством суффиксов *-šin-*, *-erd-* [Речник, Т.5, с. 589, с. 745]).

Для выражения отрицательного отношения говорящего к предмету высказывания в русском и сербском языках могут быть использованы также нейтральные или диминутивные суффиксы в пейоративном употреблении. В зависимости от контекста уменьшительные суффиксы могут приобретать отрицательные коннотации, внося в слово значение презрительности, уничижительности, иронии. В русском языке подобные значения могут заключаться, в частности, в суффиксах *-ушк/-юшк-*, *-енок/-онок*, *-ешк/-ошк-* (*лошаденка*, *пивнушка*, *рыбешка*), в сербском языке – в суффиксах *-ic-*, *-k-*, *-čić* (*slugica* «прислужник», *nadukenko* «заснайка», *pisarčić* «писака» и др.) и др. Кроме того, диминутивные суффиксы могут указывать на низкую общественную репутацию, низкую социальную ценность и непрофессионализм (*doktorčić*, *lekarčić* «докторишка») и т.д. [Novak, 2016, с. 64].

В отличие от суффиксов, префиксы в русском и сербском языках гораздо реже участвуют в передаче негативных эмоций и оценок. В качестве примера в сербском языке можно назвать продуктивный префикс *nadri-*, синонимичный префиксу *псевдо-* (*psevdo-*) (от греч. *pséudos* – ложь, вымысел) и имеющий значение «ложный, мнимый» [Кулешова, 2013, с. 33] (например, *nadriučenjак* «псевдоученый», *nadrifilozof* «псевдофилософ», *nadriadvokat* «псевдоадвокат», *nadriduhovit* «человек с ложным чувством юмора», *nadriduhovitost* (прилагательное от *nadriduhovit*), *nadrilekar* «псевдолекарь, неквалифицированный врач», *nadripametан* «псевдоумник, глупец», *nadriknjiga* «полуобразованный, недоученный человек» и др.).

Кроме того, широкими возможностями передачи общего значения отрицания и его многочисленных подвидов в русском и сербском языке обладает префикс *не-* (*ne-*). В русском и сербском языках посредством данного префикса могут быть образованы слова со значением противоположности: *nevelik* «невеликий», *nedalek* «недалекий», *nelep* «некрасивый», *nedobar* «нехороший», *nevažан* «неважный», *neiskren* «неискренний» и др. В русском языке, в отличие от сербского, префикс *не-* может также иметь значение умеренного, некатегоричного отрицания: *невысокий* в значении «не очень высокий», *небогатый* – «не очень богатый». Как отмечает Ирена Грицкат, в современном сербском языке такие

прилагательные, как *nevisok, nebogat*, воспринимаются как устаревшие или как русицизмы [Грицкат, 1995, с. 25].

**Универбация.** Действенным способом передачи эмоционального состояния в русском и сербском языках является также суффиксация в сочетании со сложением, то есть универбация, которую в настоящее время исследователи рассматривают в качестве одного из способов эмотивизации лексики, усиления ее эмотивного потенциала. Универбация представляет собой трансформацию сложной номинативной единицы в одно слово (универб, универбат) при помощи суффиксов (*анонимное письмо – анонимка; dokumentarni film* «документальный фильм» – *documenatarac* «документалка» и т.п.) [Чорич, 2010, с. 326]. Новообразованная единица сохраняет денотативное значение производящих основ и приобретает дополнительное, ярко выраженное коннотативное значение. Коннотативная семантика универба содержит комплексную информацию: репрезентативную (выделение объекта – некоего его свойства); эмотивно-оценочную (выражение эмоционального отношения к объекту речи) и стилистическую (экспрессивно-иллюкутивный эффект) [Ристић, 2004, с. 191].

Универбация является одной из наиболее продуктивных, распространенных и популярных моделей словообразования в современных славянских языках, и ее активность отмечают многие исследователи. Как пишет Н.В. Дьячок, термин «универбация» впервые был употреблен немецким лингвистом Карлом Бругманном в 1904 г. для обозначения звуковых единиц, возникших на основе словосочетаний, внешне цельнооформленных, но не обладающих содержательной изолированностью [Дьячок, 2010, с. 205–206].

Несмотря на активное использование термина «универбация» в исследовательской литературе, существуют и другие наименования данного явления. Так, к примеру, в русской исследовательской литературе, кроме универбации, представлены такие термины, как включение, стяжение или семантическая конденсация, семантическая компрессия. В сербской научной традиции для обозначения данного словообразовательного явления используются такие термины, как «универбација, универбизација, универбирање, сажимање, синтетичко сажимање, семантичка кондензација, компресија, формално сажимање, елипса» [Чорич, 2010, с. 326]. Однако наиболее широко в русской и сербской лингвистической литературе распространен термин *универбация* (и *универбализация* как один из его вариантов), а образованное данным образом слово называется *универб* или *универбат*.

Универбация реализуется в основном в разговорной речи. По замечанию Станы Ристић, универбы, как правило, являются стилистически маркированными единицами, демонстрирующими переход в

неофициальный экспрессивный регистр коммуникации с ярко выраженным значением насмешки, иронии, неодобрения, шутки [Ристић, 2004, с. 190]. В словарях универбы обычно характеризуются как ненормативные единицы (окказионализмы, жаргонизмы), однако, обладая повышенной экспрессивностью, они активно проникают в другие функциональные стили, особенно в публицистическую речь.

Все универбы в русском и сербском языках можно разделить на две группы. К первой из них относятся универбы, содержащие эмотивно-оценочную характеристику человека, его поступков, деятельности, особенностей темперамента и т.п. Например, рус. *оперативник* (*сотрудник оперативного отдела*), *генеральша* (*генеральская жена*), *богач* (*богатый человек*); серб. *emotivac* «эмоциональный человек», *depresivac* «человек, склонный к депрессии, депрессивный человек», *marginalac* «маргинальный человек», *domac* «человек, живущий в доме-интернате» и т.д. Ко второй группе относятся все остальные образования, не называющие определенное лицо, но характеризующие различные объекты окружающей действительности. Например, рус. *мобильник* (*мобильный телефон*), *эпоксидка* (*эпоксидная смола*), *зачетка* (*зачетная книжка*), *помойка* (*помойная яма*), *дежурка* (*дежурная часть*); серб. *anonimka* «анонимное обращение», *snajperka* «снайперская винтовка», *kaubojac* «фильм про ковбоев, ковбойский фильм», *krupnjak* «крупный план», *ljubić* «любовный роман», *krimić* «криминальный роман, детектив» и т.д.

Словообразовательная база универбов в русском и сербском языках достаточно широка. Чаще всего данные единицы образуются на основе сочетания существительного и прилагательного и представляют собой суффиксальные существительные. В сербском языке данные единицы образуются на основе сочетания существительного и прилагательного посредством суффикса *-njak*, а также суффиксов *-ac/-lac*, *-ač*, *-ar*, *-k* и, реже, *-ić*, *-oš*, *-aš*, *-or*, *-an* (например, *minimalac* «минимальный личный доход», *usmerenjak* «получающий специальное образование (в колледже, техникуме)», *polovnjak* «бэушный, подержанный» и др.); в русском языке в образовании универбов участвуют такие суффиксы, как *-шк-*, *-к-*, *-ик/-ник*, *-лк-*, *-овк-*, *-ач*, *-ак/-як*, *-ша* и ряд других. Как правило, универбы образуются в результате сочетания двух компонентов, однако трехкомпонентные (и больше) словосочетания также могут быть базой для их создания: *безлимитка* (*безлимитная кредитная карта*), *вышка* (*высшая мера наказания*); *minimalac* («минимальный личный доход»), *usmerenjak* «получающий специальное образование в колледже, техникуме») и т.д.

Очень редко универбы представляют собой глагольные образования, созданные по модели «глагол + существительное». Стана Ристић приводит следующие примеры таких единиц в сербском языке: *mitingašiti* «участвовать в митинге», *menadžerisati* «заниматься менеджерством»,

*čabrirati* «находиться в тяжелой ситуации», *dramiti* «вести себя драматично», *krizirati* «переживать кризис (обычно о наркомании)» и др. Такие универбы образуются посредством суффиксов *-irati*, *-isati*, *-ašiti*, производящей основой многих из них являются фразеологические сочетания или жаргонная экспрессивная лексика, благодаря чему они имеют ярко выраженную стилистическую окраску и эмотивную коннотацию [Ристић, 2004, с. 195].

В русском языке также возможен процесс создания универбов по данной модели. Т.П. Белоусова, рассматривая способы универбации фразеологизмов в современном русском языке, приводит примеры универбов, созданных посредством постфиксации грамматически опорного компонента глагольной фразеологической единицы и суффиксации зависимого компонента глагольной фразеологической единицы: *трепаться* (*трепать языком*), *смотаться* (*смотать удочки*), *надрываться* (*надрывать горло*), *вольнить* (*тянуть вольнку*), *канителить* (*тянуть канитель*), *гробить* (*вгонять в гроб*) и др. [Белоусова, 2009, с. 65].

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что словообразовательные системы русского и сербского языков обладают богатыми возможностями выражения эмотивности. В процессе передачи эмоций задействованы все способы словопроизводства, из них наиболее эффективным является аффиксация, в особенности – суффиксация.

Русский и сербский языки, как и другие славянские языки, характеризуются богатством аффиксов эмотивно-субъективной оценки, способствующих выражению чувств говорящего и его отношения к предмету высказывания. Наибольшим эмотивным потенциалом в русском и сербском языках обладают суффиксы эмотивно-субъективной оценки, которые отличаются полисемичностью и способностью передавать различные оттенки экспрессии в зависимости от контекста.

Универбация, представляющая собой превращение сложной номинативной единицы в одно целое при помощи суффикса, также является продуктивным способом экспрессивизации языковых единиц – универбы функционируют как лексика с ярко выраженной эмотивно-оценочной коннотацией и стилистической окрашенностью. Реализация эмотивно-оценочного и стилистического потенциала употребляемого универба зависит от его денотативного значения и от условий коммуникации.

### Список литературы

1. Белоусова Т.П. Универбация фразеологизмов в современном русском языке / Т.П. Белоусова // *Philologos*. 2009. № 1-2 (5). С. 64–70.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / А. Вежбицкая. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

3. Дьячок Н.В. Об особенностях лексикализации вербальных реализаций номинатом типа «словосочетание + эллиптический универб» / Н.В. Дьячок // Наукові записки. Серія “Філологічна”. 2010. Вип. 13. С. 205–210.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. М.: Флинта, 2016. 464 с.
5. Коробова Н.В. Мелиоративные коммуникативные стратегии современной английской речи (на материале британского ареала) / Н.В. Коробова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2007. 17 с.
6. Кулешова М.Л. Способы выражения пейоративности в словенском и сербском языках (на материале названий лиц) / М.Л. Кулешова // Славяноведение. 2013. № 6. С. 28–36.
7. Лескина С.В. Пейоративность как эмоционально-экспрессивная категория (на примере фразеологизмов в русском и английском языках) / С.В. Лескина // Альманах современной науки и образования, статья. Тамбов, 2009. С. 78–80.
8. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики / В.И. Шаховский // Вопросы языкознания. 1994. № 1. С. 20–25.
9. Klajn I. Gramatika srpskog jezika / I. Klajn. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005. 263 str.
10. Novak K. Značenja umanjena u kajkavskome hrvatskome književnom jeziku / K. Novak, B.Š. Golub // FLUMINENSIA. God. 28 (2016). Br. 1. Str. 57-68.
11. Грицкат И. О неким особеностима деминуције / И. Грицкат // Јужнословенски филолог. LI. Београд, 1995. С. 1–31.
12. Клајн И. Творба речи у савременом српском језику / И. Клајн. Т. 2. Суфиксација и конверзија. Београд, 2003.
13. Речник српскохрватскога књижевног језика / [уређивачки одбор Михаило Стевановић... и др.]. [2. фототипско изд.]. Нови Сад: Матица српска, 1990. 6 кн. Књ. 5: П – С (претовар – стоти). 1043 стр.
14. Ристић С. Експресивна лексика у српском језику: теоријске основе и нормативно-културолошки аспекти / Стана Ристић. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2004. 319 с.
15. Чорич Б.Б. Универбизација у српском језику на фону хомонимије / Б.Б. Чорич // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: Доклады XI Междунар. науч. конф. Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов. М.: Макс Пресс, 2010. С. 326–337.

### References

1. Belousova T.P. Univerbatsiya frazeologizmov v sovremennom russkom yazyke / T.P. Belousova // Filologos. 2009. № 1-2 (5). S. 64–70.
2. Vezhbitskaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie: per. s angl. / A. Vezhbitskaya. Otv. red. M.A. Krongauz, vstup. st. E.V. Paduchevoi. M.: Russkie slovari, 1996. 416 s.
3. D'yachok N.V. Ob osobennostyakh leksikalizatsii verbal'nykh realizatsii nominatemo tipa «slovosochetanie + ehllipticheskii univerb» / N.V. D'yachok // Naukovi zapiski. Seriya “Filologichna”. 2010. Vip. 13. S. 205–210.
4. Kozhina M.N. Stilistika russkogo yazyka: uchebник / M.N. Kozhina, L.R. Duskaeva, V.A. Salimovskii. M.: Flinta, 2016. 464 s.

5. Korobova N.V. Meliorativnye kommunikativnye strategii sovremennoi angliiskoi rechi (na materiale britanskogo areala) / N.V. Korobova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Nizhnii Novgorod, 2007. 17 s.
6. Kuleshova M.L. Sposoby vyrazheniya peiorativnosti v slovenskom i serbskom yazykakh (na materiale nazvanii lits) / M.L. Kuleshova // Slavyanovedenie. 2013. № 6. S. 28–36.
7. Leskina S.V. Peiorativnost' kak ehmtsional'no-ehkspressivnaya kategoriya (na primere frazeologizmov v russkom i angliiskom yazykakh) / S.V. Leskina // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya, stat'ya. Tambov, 2009. S. 78–80.
8. Shakhovskii V.I. Tipy znachenii ehmotivnoi leksiki / V.I. Shakhovskii // Voprosy yazykoznaniiya. 1994. № 1. S. 20–25.
9. Klajn I. Gramatika srpskog jezika / I. Klajn. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005. 263 str.
10. Novak K. Značenja umanjena u kajkavskome hrvatskome književnom jeziku / K. Novak, B.Š. Golub // FLUMINENSIA. God. 28 (2016). Br. 1. Str. 57-68.
11. Grickat I. O nekim osobenostima deminucije / I. Grickat // Južnoslovenski filolog. LI. Beograd, 1995. S. 1–31.
12. Klajn I. Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku / I. Klajn. T. 2. Sufiksacija i konverzija. Beograd, 2003.
13. Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika / [uređivački odbor Mihailo Stevanović... i dr.]. [2. fototipsko izd.]. Novi Sad: Matica srpska, 1990. 6 knj. Knj. 5: P – S (pretovar – stoti). 1043 str.
14. Ristić S. Ekspresivna leksika u srpskom jeziku: teorijske osnove i normativno-kulturološki aspekti / Stana Ristić. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 2004. 319 s.
15. Ćorić B.B. Univerbacija u srpskom jeziku na fonu homonimije / B.B. Ćorić // Novye yavleniya v slavyanskom slovoobrazovanii: sistema i funkcionirovanie: Doklady XI Mezhdunar. nauch. konf. Komissii po slavyanskomu slovoobrazovaniiyu pri Mezhdunarodnom komitete slavistov. M.: Maks Press, 2010. S. 326–337.

**Елизавета Леонидовна Заводникова**  
аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики  
и перевода, Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет (Россия)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8492-139X>  
[lizaz2@yandex.ru](mailto:lizaz2@yandex.ru)

УДК 81'25

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА**

### ***INTERPRETATION AS A COMPONENT OF TEXT SEMANTIC PERCEPTION IN THE PROCESS OF TRANSLATION***

**Аннотация.** *Статья посвящена интерпретации как важному процессу смыслового восприятия в переводе. Цель исследования заключается в изучении особенностей интерпретации при переводе художественного текста. Для исследования процесса интерпретации был использован так называемый метод «встречного текста». Обзор теоретических работ показал достаточно большое различие в толковании понятия «интерпретация», при этом все исследователи подчеркивают субъективную природу и интуитивность данного процесса. В ситуации перевода интерпретацию можно считать важной составляющей процесса смыслового восприятия исходного текста и формирования замысла текста перевода. Роль интерпретации в процессе перевода привела к появлению интерпретативной теории перевода, в рамках которой перевод рассматривается как эвристический процесс, в котором задействованы творческие способности и экстралингвистические знания переводчика, что делает каждый перевод по-своему уникальным. Экспериментальное исследование, результаты которого представлены в статье, было проведено на материале двух типов художественных текстов (притчи и рассказа), для чего был использован предложенный А.И. Новиковым метод «встречного текста». В данной статье представлен анализ фрагмента англоязычного художественного текста, показавший, что в процессе восприятия текста респонденты активизировали свой личный когнитивный опыт, что отразилось в их «встречных текстах», явившихся результатом интерпретации.*

**Ключевые слова:** *интерпретация; интерпретативная теория перевода; художественный текст; перевод; метод «встречного текста»/контекста.*

**Abstract.** *The article is devoted to interpretation as important process of semantic perception in translation. The goal of the study is to investigate peculiarities of interpretation during translation of literary text. So-called “internal text” method was used to investigate the interpretation process. An overview of theoretical works showed quite a difference in explanation of the term “interpretation”. In this regard all of the scientists outline subjective nature and intuitivity of this process. In translation situation,*

*interpretation can be regarded as important component of the process of semantic perception of source text and formation of target text's intention. The role of interpretation in the process of translation led to appearance of interpretative theory translation, in terms of which translation is viewed as heuristic process in which creativity abilities and extralinguistic knowledge are activated and this makes each translation unique in its own way. Experimental investigation results of which are represented in the article based on two types of literary text (a parable and a story) was carried out. For doing this, "internal text" method proposed by A.I. Novikov was used. The article represents the analysis of the English literary text fragment that is showed that respondents activated cognitive their personal cognitive in the process of text perception experience and which was reflected in their "internal texts" that were the result of interpretation.*

**Keywords:** *interpretation; interpretative theory of translation; literary text; translation; "internal/counter text" method.*

**Введение.** Интерпретация, как известно, играет значительную роль в процессе перевода, но само понятие «интерпретация» не имеет однозначного определения. Как отмечают многие исследователи (Г.И. Богин, В.З. Демьянков, А.А. Залевская, Е.В. Шелестюк и др.), интерпретация – это один из компонентов смыслового восприятия, помимо толкования и понимания как когнитивных процессов. В связи с положением о том, что современное переводоведение является когнитивно ориентированным, новая парадигма рассматривает перевод как интерпретацию и понимание текста [Алексеева, 2010, с. 50]. Данные процессы наиболее полно представлены в интерпретативной теории перевода. Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности процесса интерпретации при переводе художественного текста.

**Материалы и методы.** В статье используется анализ теоретических источников; метод «встречного текста»; сопоставительный межъязыковой анализ и сопоставительный анализ, позволяющий исследовать интерпретации в тексте. Материалом проведенного исследования послужили 7 текстов научного, научно-популярного, публицистического и художественного стилей. В рамках данной статьи рассмотрены результаты интерпретации художественного текста (рассказ Р. Дойл "The Curfew").

**Результаты.** Анализ теоретических работ, относящихся к лингвистике, психолингвистике и переводоведению и посвященных анализу смыслового восприятия, позволил выявить различные взгляды на суть механизма интерпретации. Рассмотрим наиболее распространенные трактовки данного когнитивного процесса.

Начнем с представителей Тверской школы психолингвистики, которые характеризуют интерпретацию как 1) объяснение информации для себя или собеседника, уточнение не полностью понятой информации или содержания (А.А. Залевская) [Залевская, 2016, с. 215]; 2) высказанную

рефлексию (Г.И. Богин) [Богин, 2001]; 3) вербализацию смысла на основе интуиции и иррациональности переводчика (Н.Л. Галеева) [Галеева, 1999, с. 129]. В понимании исследователей из Санкт-Петербурга И.А. Щировой и Е.А. Гончаровой интерпретация есть вербализация понятого соответствия авторскому замыслу, отличающегося множественностью смыслов [Щирова, Гончарова, 2007, с. 271, 315]. И.Г. Овчинникова определяет интерпретацию как проекцию вербализованной цельности текста, в которой реципиент воспринимает текст субъективно, в том числе оценивая автора и содержание [Овчинникова, 2002, с. 61]. В рамках переводоведения можно привести определение интерпретации, сформулированное Э.Н. Мишкуровым: это этап, на котором возникают первичные варианты итогового текста перевода и выбирается переводческая стратегия [Мишкуров, 2018, с. 52].

Как мы видим из определений интерпретации, данный этап смыслового восприятия характеризуется субъективностью, интуитивностью, множественными вариантами, что и обнаруживается в работах лингвистов, психолингвистов и переводоведов. Попробуем сформулировать собственное определение интерпретации на основе проанализированных источников. Интерпретация – это такой этап процесса смыслового восприятия текста, в котором происходит раскрытие смысла сообщения на основе субъективности и интуиции; это своеобразная вербализованная рефлексия, возникающая в момент знакомства с текстом.

Как уже говорилось, в настоящее время одной из доминирующих теорий перевода является интерпретативная. В числе первых работ, посвященных интерпретативной концепции перевода, была работа исследовательниц из Высшей школы перевода Парижа Д. Селескович и М. Ледерер «*Pédagogie raisonnée de l'interprétation*». Согласно интерпретативной концепции, процесс перевода состоит из понимания смысла исходного текста, девербализации (наиболее сложного этапа) и выражения извлеченного смысла на языке перевода [Seleskovitch, Lederer, 2002, p. 222]. В начале работы с текстом переводчик интерпретирует определенный объем информации исходного текста, используя фоновые знания о действительности, что позволяет осмыслить и понять текст. При этом смысл имеет индивидуальную наполненность и его объем варьируется в зависимости от знаний и опыта человека [Lederer, 1997, p. 14–15].

Опираясь на положение о том, что исходный текст – это материал для творческой обработки переводчиком, И. Левый в своей работе «Искусство перевода» (1974) подчеркивает важность интерпретации в переводе. Интерпретация подлинника возникает ввиду того, что передача смыслового тождества оригинала в плане выражения не представляется возможной и тексты оригинала и перевода неравноценны. На стадии интерпретации переводчик должен установить объективный смысл произведения с минимальным присутствием в тексте перевода субъективности, при этом он

обосновывает свою позицию, истолковывает сущность исходного текста согласно избранным ожиданиям и предпосылкам. Переводческая трактовка исходного текста основана на ориентации переводчика на конкретного потребителя, системы взглядов на произведение, что является идейной основой творческого метода переводчика [Левый, 1974, с. 66–68, 72–74].

Интерпретативная теория А.Н. Крюкова связана с пониманием перевода как интерпретации. Интерпретация, по мнению исследователя, – это основополагающее свойство человеческого интеллекта, которое состоит из понимания и объяснения. Интерпретативную природу имеют такие приемы перевода, которые заключаются во внешнем проявлении на поверхностном объективном уровне смыслообразующего и смыслопреобразующего речемыслительного процесса. Интерпретирующий перевод возникает в случае, когда он является одним из возможных вариантов перевода, когда требуется привлечение экстралингвистических знаний с целью самостоятельной интерпретации реципиентами иной лингвокультуры, а также когда переводится имплицитное содержание авторского высказывания [Крюков, 1988, с. 44, 47–48].

В связи с вышеизложенным исследователи справедливо изучают феномен творчества в сложном акте перевода. И.В. Убоженко включает в интерпретативную теорию в переводоведении творческий компонент, подчеркивая, что интерпретативной парадигме следует опираться на понятие творчества как выбор из нескольких возможных решений одного, наиболее верного в данной ситуации, или как создание уникального лингвопереводческого решения [Убоженко, 2016, с. 124]. Основой развития творческого и интерпретативного компонентов является интуиция переводчика, понимаемая исследовательницей как задействование имеющегося в памяти и сознании переводчика когнитивного человеческого опыта, в который включён алгоритм использованных и освоенных решений [Там же, с. 137].

Таким образом, процесс интерпретации в переводе является многоступенчатым, сложным и комплексным, а также индивидуальным и творческим, поскольку переводчик опирается на собственные интуицию и фоновые знания. Очевидно, что разные тексты отличаются разной степенью интерпретативности. Вполне закономерно полагать, что художественные тексты обладают более высокой степенью интерпретативности, что и было выявлено в проведенном нами эксперименте на материале разных типов текстов.

**Обсуждение.** В той части эксперимента, которая представлена в данной статье, был использован рассказ Р. Дойл “The Curfew”, повествующий об одном дне из жизни горожанина [Doyle, 2019, p. 55].

В качестве метода исследования смыслового восприятия, как уже говорилось, была выбрана экспериментальная методика «встречного

текста» А.И. Новикова. Под «встречным текстом» А.И. Новиков понимает совокупность реакций испытуемого, сформулированных после последовательного прочтения предложений. Реакции могут включать как информацию, содержащуюся в предъявляемом тексте, и то, что может быть выражено в тексте неявно, например ассоциации, оценки, комментарии [Новиков, 2007, с. 203–204]. Таким образом, метод «встречного текста» позволяет эксплицировать процесс интерпретации и понимания предъявляемого текста. Первые эксперименты с использованием данного метода были проведены самим А.И. Новиковым, затем они были продолжены в Уфимской школе психолингвистики (Я.А. Давлетова, И.Х. Мигранова, А.В. Моисеева, А.С. Титлова и др.). По итогам этих экспериментов были выделены типы реакций, возникающих в результате восприятия текста. В перечень реакций входят ассоциации, оценки, визуализации и мнения [Там же, с. 208], что, на наш взгляд, можно отнести к интерпретации как процессу субъективного восприятия текстового смысла.

В нашем эксперименте испытуемыми выступили 62 студента-переводчика бакалавриата и магистратуры Пермского национального исследовательского политехнического университета. Текст был предварительно разделен на фрагменты, состоящие из 1–4 предложений, являющихся одним смысловым целым. По итогам эксперимента было обработано 62 «встречных текста», что соответствует количеству испытуемых.

Ниже приведем примеры «встречных текстов», полученных как реакции на определенный фрагмент текста. Сюжет рассматриваемой части рассказа заключается в том, что мужчина возвращается домой из аптеки по улице, при этом погода после урагана способствует мрачным мыслям о приближающейся войне, и случайно он встречает женщину, держащую что-то похожее на ребенка. Нумерация «встречных текстов» приведена по номеру испытуемого.

Фрагмент 1. He was walking back up the street from the seafront when he looked up and saw the woman coming at him. He'd been watching the leaves.

4. Обычная прогулка.

15. Интересно, что это за женщина? Знакома ли она с ним?

25. Он прогуливался по улице и увидел девушку. Он смотрел на листву.

26. Мужчина размышляет стоя на улице.

32. Она посмотрела на него в ответ, и он тут же перевел взгляд.

34. Набережная. Навстречу идет женщина. Листья колышутся на ветру.

Фрагмент 10. Then he looked up and saw the woman. She was wearing one of those baby slings, and the baby was facing out, looking his way, right under its mother's chin. There were two faces coming straight at him.

It wasn't a baby.

14. Загадка о том, кто направляется герою навстречу, оставляет интригу в рассказе.

22. Внезапно его воображение рисует в окне двух незащищенных созданий... Мать и ребенок очень скоро превращаются в солдата, готовящегося напасть. Не просто солдата. Это женщина. Война вовлекает и забирает каждого.

23. Это была всего лишь галлюцинация.

25. Пристальный взгляд.

34. Подняв голову, он увидел перед собой женщину с ребенком. Но взгляд ребенка был совсем взрослым.

Приведенные примеры «встречных текстов» позволяют увидеть ту самую субъективность интерпретации, которую и называют основным её свойством.

**Заключение.** На основании результатов эксперимента можно заключить, что при смысловом восприятии художественного текста реципиент прежде всего интерпретирует исходный текст, опираясь на свою интуицию, а формулировка «встречных текстов» отражает задействованный когнитивный опыт и соответствующий объём экстралингвистических знаний. Рассказу как художественному вымыслу присуща высокая степень интерпретативности, что и находит отражение в полученных «встречных текстах». Сравнение реакций, вызванных данным рассказом, с реакциями на текст притчи Уилфреда Оуэна “A Parable of the Old Man and The Young” [Owen, 2019, p. 1351] показало различие степени интерпретативности и типов реакций в зависимости от жанра текста. Несомненно, что притча как жанр является текстом повышенной интерпретативности. Эксперимент в целом с привлечением разных жанров текстов продемонстрировал, что методика «встречного текста» объективно отражает, с одной стороны, степень интерпретируемости различных текстов, а с другой – когнитивный опыт реципиентов. Подтвердил эксперимент и широту понятия «интерпретация». «Встречные тексты» показали, что это и объяснение информации для себя, и вербализация понятого соответствия авторскому замыслу, и вербализация смысла на основе интуиции и иррациональности переводчика.

### Список литературы

1. Алексеева Л.М. Перевод как рефлексия деятельности / Л.М. Алексеева // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь, 2010. – № 1 (7). – С. 45–51.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – 2001. – Режим доступа: <https://scibook.net/filologicheskaya-germenevtika/interpretatsiya-refleksiya-26137.html> (дата обращения: 28.02.2022).
3. Галеева Н.Л. Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода : дис... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Н.Л. Галеева. Тверь, 1999. 394 с.
4. Залевская А.А. «Достаточный семиозис» при взаимодействии языков и культур / А.А. Залевская // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: сб. науч. тр. / Тверской государственный университет. Тверь, 2016. – Вып. 36. – С. 212–218.
5. Крюков А.Н. Перевод как интерпретация (на материале перевода с восточных языков) / А.Н. Крюков // Перевод и интерпретация текста: сб. науч. тр. / Институт языкознания АН СССР, Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова. М.: Институт языкознания СССР, 1988. – С. 41–55.
6. Левый И. Искусство перевода / И. Левый ; пер. с чешского и предисл. Вл. Россельса. М.: Прогресс, 1974. 395 с.
7. Мишкурлов Э.Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности (часть III: «интерпретация») / Э.Н. Мишкурлов // Вестник Московского университета: Сер. 22 Теория перевода. М.: Изд-во Московского университета, 2018. – № 1. – С. 41–68.
8. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты / А.И. Новиков ; под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М.: Институт языкознания Российской академии наук, 2007. 224 с.
9. Овчинникова И.Г. Ассоциативный механизм в речемыслительной деятельности : дис... д-ра филол. наук: 10.02.19 / И.Г. Овчинникова. СПб., 2002. 382 с.
10. Убоженко И.В. О когнитивном моделировании интуиции и творчества в переводе: интерпретативно-семиотический подход / И.В. Убоженко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9, Филология, востоковедение, журналистика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. – Вып. 4. – С. 122–141.
11. Щирова И.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учебн. пособие / И.А. Щирова, Е.А. Гончарова. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.
12. Doyle R. The Curfew / R. Doyle // The New Yorker. 2019. December 2. P. 55.
13. Lederer M. La théorie interprétative de la traduction: un résumé / M. Lederer // Extrait de: Revue des lettres et de traduction. I. Langage et langues. Etude et enseignement. II. Traduction. Etude et enseignement. III. Interprètes. No 3. Holy Spirit University of Kaslik: Lebanon, 1997. P. 11–20.
14. Owen W. A Parable of the Old Man and The Young / W. Owen // The European Journal of International Law. 2019. Vol. 29. No. 4. P. 1351.
15. Seleskovitch D. Pédagogie raisonnée de l'interprétation / D. Seleskovitch, M. Lederer. 2ème éd. corrigée et augmentée. Paris: Didier Érudition, 2002. 388 p.

**Наталья Михайловна Злых**

*магистр, ассистент преподавателя кафедры иностранных языков,  
лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского  
политехнического университета (Россия)  
zlyh.nat@yandex.ru*

**УДК 81'322.4**

**ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА:  
ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

***POST-EDITING OF MACHINE TRANSLATION:  
EFFECTIVENESS AND PROSPECTIVES***

**Аннотация.** Данная статья посвящена постредактированию, которое сегодня является одним из ключевых элементов переводческой деятельности. Целью статьи является анализ эффективности применения постредактирования конечного результата машинного перевода (МП) на примере перевода научных аннотаций. Статья посвящена одной из самых актуальных на сегодняшний день проблем, а именно использование МП в работе переводчика. Затрагиваются вопросы качества работы современных систем автоматизированного перевода. Представлен краткий анализ ошибок, которые допускают данные системы. Постредактирование МП рассматривается с точки зрения возможности оптимизации работы переводчика, повышения его эффективности в эпоху компьютерных технологий. Сравниваются несколько видов постредактирования. Предпринимается попытка обратиться к особенностям постредактирования в русско-английском переводе в зависимости от типа текста. Особое внимание уделяется постредактированию аннотаций, которые сегодня играют значимую роль в научной коммуникации. Приводятся примеры постредактирования фрагментов аннотаций, переведенных посредством МП. Кроме того, в статье дается анализ взглядов различных ученых, экспертов в области перевода по поводу перспективности развития постредактирования.

**Ключевые слова:** *постредактирование, легкое постредактирование, полное постредактирование, машинный перевод (МП), аннотация.*

**Abstract.** *The article deals with post-editing of machine translation (PEMT) which is considered to be one of the main elements in translation activity now. The purpose is to analyze effectiveness of applying post-editing to MT output. Also, the article demonstrates contemporary state of MT. Different approaches to MT are discussed in short.*

*It is examined how translators can save time and improve their work using MT and then doing post-editing. Two different types of post-editing are compared. Much attention is given to post-editing abstracts translated from the Russian language into English one. The author shows some post-edited segments from the abstracts processed*

by MT. In conclusion, the article draws attention to what scientists and experts think about the future of PEMT and its prospectives.

**Key words:** post-editing, light post-editing, full post-editing, machine translation (MT), abstract.

**Введение.** Современная индустрия перевода требует от переводчика навыка работы с программами машинного перевода (МП), что, прежде всего, ведет к необходимости овладевать навыком постредактирования, которое становится одной из значимых составляющих профессиональных умений современного переводчика.

С каждым днем МП приобретает все большую популярность на рынке переводческих услуг. Многие компании активно используют в своей деятельности различные автоматизированные технологии. Ученые, эксперты, в свою очередь, находятся в постоянном поиске доказательств того, насколько эффективно применение МП в работе переводчика, что еще больше ускоряет распространение МП.

Согласно некоторым данным, количество слов, которые переводят системы МП за день во много раз превышает количество, которое переводят вручную. И поскольку применение автоматизированных систем становится неотъемлемой частью всего переводческого процесса, важность постредактирования результатов МП уже не вызывает вопросов.

**Материалы и методы.** В качестве материала исследования выступают аннотации, представленные в некоторых российских научных журналах, в частности, Вестник МГУ и Вестник ПНИПУ. Был выбран именно такой материал, поскольку в условиях постоянного развития различных научных направлений, научная коммуникация приобретает еще большую значимость. В современном мире «способность транслировать академический дискурс на базе иноязычных профессионально-ориентированных академических текстов» называют одной из неотъемлемых частей формирования академической грамотности [Смирнова, 2015, с. 59].

Более того, написание аннотаций на английском языке уже давно является обязательным требованием, выдвигаемым к публикациям в российских научных изданиях. Чаще всего это вызывает трудности у людей, в круг профессиональных компетенций которых не входит английский язык. Поэтому, чтобы соответствовать требованиям, авторы публикаций часто прибегают к помощи систем МП, при этом оставляя конечный результат без редакторской обработки. Применение автоматизированных систем для перевода аннотаций кажется уместным, потому что содержание аннотаций отличается наличием шаблонных фраз, свойственных такому типу текста, и терминологией конкретной предметной области, поэтому осуществить постредактирование результата работы систем МП, зная особенности

подобного текста, не потребует большого труда, при этом будет затрачено меньше времени на перевод.

Для достижения цели использовались следующие общенаучные методы: описание, анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, а также лингвистические – семантический анализ, грамматический анализ.

**Результаты и обсуждение.** Многие ученые определяют постредактирование как редактирование и исправление результата МП. Ю.И. Чакырова пишет о том, что постредактирование является одним из трех этапов, а именно последним, обработки материала в контексте МП, который включает предредактирование и интерредактирование. Она отмечает, что именно центральная позиция отличает постредактирование от других видов редакции, например правки или коррекции, которая выполняется человеком и которая является лишь заключительным этапом, а не основным [Чакырова, 2013, с. 136].

Выделяют два типа постредактирования: легкое (*light post-editing*) и полное (*full post-editing*) [ISO 18587]. Легкое постредактирование – это процесс постредактирования, который выполняется, чтобы получить исключительно понятный текст без стремления создать продукт (перевод), сравнимый по качеству с ручным переводом. Так, результатом легкого постредактирования должен стать читабельный текст. К такому виду постредактирования обращаются в случае, если заказчику важно понять содержание текста, а качество его написания не имеет особого значения.

Полное постредактирование подразумевает получение продукта (перевода), который можно сравнить с переводом, выполненным человеком. Такое постредактирование, напротив, направлено на то, чтобы не только исправить лексико-грамматические или смысловые ошибки, допущенные системами автоматического перевода, но и воссоздать стиль оригинала в переводе. Полное постредактирование применяется в случае, когда качество конечного результата имеет определяющее значение.

Из выше сказанного следует, что, говоря о переводе научных аннотаций с использованием систем МП, применимым будет именно полное постредактирование, так как, кроме исправления различного рода ошибок, в том числе лексических и грамматических, важно также обращать внимание на стиль, корректность терминологии, логичность передачи авторской мысли, и т.д. Кроме того, полное постредактирование позволит избежать калькирования русскоязычных версий аннотаций, которое не приветствуется рядом сборников. Важно также понимать, что от того, насколько качественно написана аннотация, зависит успешность статьи и значение индекса цитирования, и как следствие, репутация автора статьи.

Для исследования было отобрано 15 технических и гуманитарных статей из разных серий Вестников ПНИПУ и МГУ, одним из обязательных требований которых являлось наличие аннотации на английском языке. Все

журналы зарегистрированы в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), либо входят в перечень рецензируемых печатных изданий ВАК, что подтверждает высокое качество публикуемых в них материалов.

Далее был выполнен перевод аннотаций с помощью системы МП и проанализирован конечный результат с целью выявления различных ошибок. В полученных автоматизированным способом переводах были обнаружены лексические, грамматические, стилистические, а также логические и смысловые ошибки. Основной проблемой, возникающей при переводе аннотаций, можно назвать также то, что часто машины переводят дословно, сохраняя оригинальные русскоязычные формулировки, не учитывая различия в структурных особенностях двух абсолютно разных языков. Так, на практике мы убедились, что переведенные автоматизированным способом тексты все же нуждаются в постредактировании, что и было основной целью исследования.

В качестве иллюстрации приведем некоторые примеры МП и выполненного нами постредактирования (далее PE, post-editing). Оригинальные фрагменты взяты из аннотаций к статьям Груздева Д.Ю. «Перевод на родной язык с электронным корпусом текстов» и Алексеева А.В. «Определение SI, B, CA, MG, BA и ZR в сложнoleгированных никелевых сплавах методом ИСП – МС». 1. Оригинал: принятых в данном контексте – МП: accepted in this context – PE: adopted in this context. В данном примере система МП неправильно подобрала английский эквивалент для слова «принятых», которое в зависимости от контекста переводится на английский язык по-разному. 2. Оригинал: корпусом текстов – МП: a corpus of texts – PE: the corpora. В этом случае система демонстрирует «незнание» англоязычной терминологии в области лингвистики. 3. Оригинал: в качестве основы для этого исследования – МП: As a basis for this study – PE: This study is based on. В третьем примере постредактирование было выполнено, поскольку система перевела дословно русскоязычный фрагмент, который не совсем корректно звучит на английском языке. 4. Оригинал: Приведена методика растворения пробы и подготовки ее к анализу. – МП: A technique for dissolving a sample and preparing it for analysis is presented. – PE: The authors demonstrate a technique for dissolving a sample and preparing it for an analysis (подчеркнуто мной – З. Н.). В данном случае также происходит калькирование оригинального предложения, что приводит к неграмотному построению предложения на английском языке. Таким образом, можно заметить, что в том виде, в котором нам предлагает автоматизированная система, оставлять перевод нельзя, поскольку, как ранее уже было упомянуто, статьи с аннотациями публикуются в престижных научных журналах, следовательно они должны соответствовать высоким требованиям, в том числе требованиям к

грамотной письменной речи. Именно поэтому постредактирование так необходимо при переводе аннотаций посредством систем МП.

Многие специалисты сходятся во мнении, что иногда работа с оригиналом требует намного меньше усилий, чем редактирование результата автоматизированного перевода. В связи с этим и возникает вопрос об эффективности постредактирования. С одной стороны, обращение к МП и постредактированию разумно и уместно, если в человеческом переводе как таковом нет необходимости. И в таких ситуациях производительность работы становится выше. С другой стороны, если обработка текста МП все-таки требует значительно больше усилий, то можно ли говорить об экономии времени и ускорении процесса перевода.

Некоторые эксперты отмечают то, что до появления нейронных систем МП результат статистического МП можно было спрогнозировать и впоследствии легко обнаружить допущенные системой ошибки. Однако сейчас с распространением нейронного перевода, такие прогнозы делать затруднительно, поскольку конечный результат перевода выглядит более «гладким», что усложняет нахождение неточностей и ошибок. В результате переводчику-постредактору приходится сначала изучить исходный текст, чтобы понять, о чем он, а затем сравнить его с результатом МП, чтобы убедиться, что он выполнен корректно.

Тем не менее, несмотря на то что нейронный перевод иногда возвращает нас к идее о традиционном редактировании, Massardo в статье 2019 года подчеркивает, что текст перевода, прошедший через МП и постредактирование, должен быть в итоге корректным и соответствовать по смыслу тексту оригинала, а не быть идеальным с точки зрения языка перевода [Massardo, 2019]. Опираясь на идеи Massardo о постредактировании, можно быть уверенными в том, что данный этап переводческого процесса в действительности должен облегчить жизнь современного переводчика, использующего технологии МП, позволяя экономить время и повышать свою производительность. Об этом же пишут и Н.В. Нечаева, С.Ю. Светова и О.А. Подольский в статье «Проектирование образовательной программы «Постредактирование машинного перевода»». Они отмечают, что задача постредактора заключается в том, чтобы улучшить результат МП, затратив минимум времени и усилий, взяв при этом максимум из результата МП [Нечаева, Светова, 2019].

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что применение МП при переводе научных аннотаций может стать обычной практикой с появлением постредактирования в нашей жизни. Несмотря на то что автоматизированные системы в большинстве случаев еще переводят пословно, сохраняют оригинальный порядок слов, совершают другие различного рода ошибки, в том числе лексические и грамматические, объединение МП и постредактирования может стать альтернативой

ручному переводу, благодаря которой времени и сил на перевод будет затрачено меньше.

Будущее постредактирования по сей день вызывает противоречивые реакции у переводческой общественности. Есть те, кто сомневается в необходимости развития постредактирования как профессионального навыка современного переводчика. Но есть и другие, кто утверждает, что исследования в этой области важны и полезны для каждого из участников переводческого процесса, то есть и для заказчика, и преподавателя перевода, и разработчиков МП, и, конечно, самого переводчика. По мнению O'Brien, даже несмотря на то, что применение различных технологий при переводе кажутся кому-то неким «вынужденным злом», от их развития выгоду получают все [O'Brien, 2004]. Guerberof поддерживая коллегу говорит, что восприятие постредактирования как отдельной задачи переводчика позволяет выработать конкретную тактику действий при выполнении данной задачи [Guerberof, 2013].

Более того, знание о том, что переводчики могут повысить свою продуктивность в определенных условиях, например, качество результата МП, способствует введению МП повсеместно, при этом обозначая, когда его нужно использовать, а когда нет. Некоторые на это могут ответить тем, что такими темпами человек-переводчик совсем скоро станет бесполезным звеном в процессе перевода, поскольку автоматизация достигнет таких высот, что даже постредактирование не потребует. На этот счет ученые, специалисты в области МП сходятся во мнении, что системам автоматизированного перевода еще далеко до так называемого человеческого «совершенства». Они превосходят человека в скорости перевода, но не в качестве его работы.

### Список литературы

1. Алексеев А.В. Определение SI, B, CA, MG, BA и ZR в сложнoleгированных никелевых сплавах методом ИСП – МС / А.В. Алексеев, П.В. Якимович, Е.В. Проскурнина // Вестник Московского университета. Серия 2. Химия. 2020. № 1. С. 27-33.
2. Груздев Д.Ю. Перевод на родной язык с электронным корпусом текстов / Д.Ю. Груздев, Л.К. Груздева, Т.П. Аванесова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2017. № 1. С. 33-51.
3. Нечаева Н.В. Проектирование образовательной программы «Постредактирование машинного перевода» / Н.В. Нечаева, С.Ю. Светова, О.А. Подольский // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. № 4. 2019 С. 109-120.
4. Проект Европейского стандарта «Переводческие услуги. Требования к услугам письменного перевода» // prEN 15038:2004. С. 4.
5. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58-64.

6. Чакырова Ю.И. Постредактирование в транслатологической парадигме [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/postredaktirovanie-v-translatologicheskoy-paradigme> (дата обращения: 20.02.2022)
7. Guerberof Arenas A. The role of professional experience in post-editing from a quality and productivity perspective [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/320467733\\_The\\_role\\_of\\_professional\\_experience\\_in\\_post-editing\\_from\\_a\\_quality\\_and\\_productivity\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/320467733_The_role_of_professional_experience_in_post-editing_from_a_quality_and_productivity_perspective) (дата обращения: 20.02.2022)
8. ISO 18587: 2017. Translation services – Post-editing of machine translation output – Requirements [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.iso.org/ru/standard/62970.html> (дата обращения: 20.02.2022).
9. Massardo I. Translation Industry in 2022 / I. Massardo, J. van der Meer // A report from the TAUS Industry Summit. Amsterdam, March 22-24. 2017. P. 32.
10. O'Brien S. Machine Translatability and Post-Editing Effort: How do they relate? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/228784412\\_Machine\\_Translatability\\_and\\_Post-Editing\\_Effort\\_How\\_do\\_they\\_relate](https://www.researchgate.net/publication/228784412_Machine_Translatability_and_Post-Editing_Effort_How_do_they_relate) (дата обращения: 20.02.2022).

**Зоран Р. Јовановић**

*Удружење научних и стручних преводилаца Србије (Београд, Србија)  
johannes.bgd@gmail.com*

## **ЈЕЗИК У РАЉАМА ПОЛИТИКЕ**

***Апстракт.** Пошто је срушен московски центар светског комунизма, диригентску улогу преузео је Брисел, у коме су се већ налазили извршни органи Европске уније и Главна команда НАТО-пакта. Тако је Брисел постао ново седиште светског Политибироа (М. Тачер), што је разлог да се данас говори о "евроатлантском бољшевизму". "Нови светски поредак" (глобализам) преузео је улогу "пролетерског интернационализма", а уместо "диктатуре пролетаријата" добили смо диктат тржишне привреде, где главну улогу играју свемоћне мултинационалне компаније и њихови власници који – помоћу плаћеног парламентарног лобија и великих изборних донација, што су легализоване форме западњачке корупције – озбиљно утичу на политику Запада. Једину озбиљну опозицију "новом светском поретку" чине данас Русија и Кина, заједно са још три чланице економске асоцијације БРИКС.*

**Увод.** Због свог геостратешког положаја, Балкан је вековима био и остао полигон надметања четири велике силе, али се последњих неколико година појавио и "кинески фактор" (уп. иницијативу "Појас и пут"). Од свих балканских кандидата за чланство у Унији, Србија се налази у најтежем положају, јер – поред вишегодишњих преговора о чланству у Унији -- настоји да задржи своје традиционално добре односе са Русијом и Кином и војну неутралност. Све то није у складу са политиком ЕУ која је већ преузела преко 75% националног суверенитета земаља чланица. У својој политици према малим земљама Запад одавно користи принцип "штапа и шаргарепе" – политички притисак и примамљива економска обећања. Но, Запад се често не задовољава само политичким притисцима и финансијским обећањима, него своје захтеве, посебно у односу на земље кандидате, проширује и на разне области друштвене надградње – на језик, науку и културу. Добро је познато да кандидат мора да испуни бројне приступне захтеве Уније: јачање правне сигурности и независност судова, слобода медија, фер избори и још штошта.

Када је у питању равноправност мушкарца и жене, кључни преокрет је донела Француска револуција (1789). Укидањем апсолутистичке феудалне државе, она је донела далекосежне промене, створила услове за развој идеје просветитељства и за унапређење људских права. Увела је ословљавање са "грађани и грађанке", оснивала женске школе, одакле су потекли бројни називи за нова женска занимања и звања, што се постепено проширило на целу Европу, па и на свет. Данас јавно ословљавање има нове облике ("даме

и господо", "колегинице и колеге"), а доскора "другови и другарице", што је још задржало у странкама леве оријентације.

Основе равноправности полова у нашој земљи поставио је Српски грађански законик, усвојен 1844. године у време владавине кнеза Александра Карађорђевића. Овај трећи европски грађански законик после Наполеоновог *Code civil* (1804) примењивао се читаво једно столеће (до 1946), што је доказ његове напредности и демократичности. Иако се још први српски министар просвете Доситеј Обрадовић веома залагао за школовање мушке и женске омладине, овај закон је широм отворио врата афирмацији жене и њеном образовању. Отварањем женских школа настају и разна женска занимања (*учитељица, домаћица, неговатељица*), а неколико деценија касније срећемо и прва женска академска звања: *професорка, докторка, књижевница* итд.

### **Злоупотреба језика у политици**

Човек је једино живо биће које поседује дар здраворазумског мишљења и моћ говора и тај његов свет речи познат је као *логосфера*. Није никаква тајна да језик одвајкада служи као *средство општења* (тј. комуникације), али и као *средство убеђивања и потчињавања*, па су људи временом постајали "робови речи" (Ниче). Пошто је људска психа лако подложна утицају речи и њене магичне моћи, то није никакво чудо што су разни страховладари и тирани смишљено користили речи као средство манипулације свешћу својих поданика. У њихову чаробну моћ подједнако су веровали народни трибуни и тирани, космополити и националисти, либерали и комунисти. И баш то претварање језика у средство владања људима покренуло је процес разарања језика, при чему су лажна демократија и слобода говора одиграле значајну улогу. Оне су допринеле да се временом створи безличан, немушти језик који пролако продире у људски мозак и нагриза људски природни говор.

Галопирајући развој електронских и штампаних медија постепено је потискивао раније доминанто усмено општење међу људима, чему је све више служио вештачки језик политичког агитпропа, опробано средство за "продају магле" и масовно испирање мозга. У данашње време, када се цео "демократски свет" унисоно залаже за некакву "слободу штампе", отрежњујуће делују речи некадашњег америчког председника Томаса Џеферсона: "Тамо где је штампа слободна, нико није слободан!" А слобода штампе мора бити ограничена слободама грађана и друштва у целини, јер слобода без скрупула и одговорности представља озбиљну претњу сваком друштву.

Што се пак тиче нашег језичког подручја, Други светски рат је донео озбиљне промена на плану језика. Победом комунистичке опције укинати су монархија и пратећи капитализам, а уместо њих смо добили *републику и социјализам*. Нестанком ранијег друштвеног система у заборав је пала и

његова лексика, а нови друштвени поредак донео је са собом и нове речи, посебно у политици и економији (*большевик, колхоз, совхоз, кулак* итд.), а многи називи одједном добили атрибут *нови* и *народни*, иако нису били ни једно ни друго. Предратно ословљавање ("грађани и грађанке", "даме и господо", "браћо и сестре") замењено је комунистичким "другарице и другови".

Велике језичке промене уследиле су увођењем самоуправљања као новог друштвено-економског система, што је кулминирало усвајањем Закона о удруженом раду (ЗУР), који је посебно занимљив због својих рогобатних назива. Овде ћемо навести само неколико најчешћих: основна организација удруженог рада (ООУР, раније погон), основна васпитна радна организација (ОВРО = школа), наставник разредне наставе (учитељ), индивидуални пољопривредни произвођач (пољопривредник, ратар), комплекс обрадивих површина (њива) итд. Поред тога, многа непроизводна занимања су одједном преведена у раднике, па смо тако добили: културне, просветне, научне, здравствене, социјалне, спортске, туристичке и друге "раднике", док су прави физички радници добили разне рогобатне називе попут *руковаоца пољопривредних машина*, тј. агромашинисте.

### "Политичка коректност"

Почетком деведесетих година прошлог века у САД је лансирана социјална крилатица "политичка коректност" (*political correctness*), са циљем да се употребом разних еуфемизама и фразеологизама избегне потенцијално вређање људи по полној припадности и боји коже. Тако црнац више није био црнац, него Афроамериканец (а шта ако није ни Африканац, ни Американац), а белац је постао *caucasian*. И лекари су се нашли у озбиљним проблемима, јер морају да неке старе латинске термине замењују новокомпонованим енглеским синтагмама, па је тако идиот, преко ноћи, постао *mentally challenged person*, док је инвалид *handicapped person*. На таласу агресивног хомосексуализма, америчкој деци је забрањена употреба најдраже речи *mother/мајка* која је одједном постала *birthing person*. Међутим, недавно је америчка филмска индустрија превазишла сва досадашња настојања у овом погледу. Како тврди Станко Црнобрња (уп. "Политика", 12. јун о.г.), организатори доделе награде "Оскар" и "Златни глобус" су ових дана увели квоте за расну, етничку и полну заступљеност глумачке екипе, што знатно надмашује некадашњи ждановизам у култури и уметности и веома подсећа на Хитлеров Документ 1708 ПС из ове области. Овај нови капиталистички соцреализам озбиљно угрожава светски демократски поредак, јача технократију и уводи економски тоталитаризам, наглашава овај аутор, чиме се држава ставља у службу крупног капитала.

"Коректан језик" буржоаског друштва је, у ствари, језик званичних или контролисаних медија -- вештачки, квазинаучни језик. Његове речи немају никакве везе са стварношћу, а њихово непрекидно понављање служи

само ради слабљења и поништавања природног говора. Испирање мозгова није поштедело ни децу, па се сада објављују и "политички коректне дечје бајке", што је крајње неодговорно и веома опасно. Од те пошлости није поштеђена ни америчка Библија: она је -- још пре двадесетак година, на велику радост Сатане -- подвргнута озбиљној модернизацији и феминизацији. (О том новоговору тоталитарног, глобалног друштва у настајању веома упечатљиво је писао Џорџ Орвел у свом антиутопијском роману "1848").

То масовно стварање речи без корена и смисла усмерено је посебно на разарање народног говора и националних језика, културе и идентитета, како би се у догледно време створила безлична маса потрошача и послушних хомоида који ће говорити истим језиком (вероватном енглеским који је већ постао *lingua franca*), имати једну религију (сатанизам) и прихватити оно што им власт сервира. То више неће бити мислећи људи, него живи роботи који говоре, али који су сасвим изгубили моћ здраворазумског резонувања и разликовања добра и зла.

Но, та фамозна "коректност" могла је бити прихватљива да се убрзо није претворила у своју супротност, поставши тако инструмент подвајања и нових подела у друштву. Наиме, неретко се дешавало да се у спољнополитичкој пропаганди користе еуфемизми када Америка, НАТО или њихови савезници брутално крше међународно право и предузимају агресивне акције против независних држава које не прихватају њихове ултиматуме (нпр. Ирак, Сирија, Либија). Драстичан пример ове врсте је агресија на нашу земљу 1999. године која је званично вођена под именом "Милосрдни анђеол", иако је, у ствари, била "анђеол смрти". Даномоћно бомбардовање наше земље забрањеним ратним средствима називано је "ваздушном кампањом", док су бројне невине жртве биле само "коллатерална штета".

Али, нисмо ни ми "мачји кашаљ"! У тој "језичкој козметици", како се та појава својевремено у нас називала, били смо бржи од Американаца и Запада. Полазећи од добрих намера, пре њих смо служавке преименовали у "кућне помоћнице", а чистачице у "теткице" и "хигијеничарке". Најдаље се отишло са вратарима и портирима који су (у време самоуправљања) били "референти за улаз и излаз", а сељаци "индивидуални пољопривредни произвођачи" итд. Та комунистичка козметика обухватила је и наше "Африканце", па су они преименовани у Роме, мада они за то много не хају, него себе и даље зову Циганима и једни другима псују и даље "мајку циганску". Но, сва та лингвистичка козметика није ни за јоту поправила незавидан социјални положај Рома ни поменутих припадника других занимања. Све се свело на јефтин политички маркетинг и уобичајену "продају магле". Слична је ствар и са Шиптарима којима се тај назив не свиђа, иако потиче из њиховог језика. Они више воле туђицу Албанац, што

је претежно ознака држављанства, док се у српском језику за овај народ користе речи Арнаут, Арбанас и Шиптар, а сама земља се некад звала Шипнија. У осталом, званичан назив Републике Албаније гласи: Republika e Shqipërisë. Дакле, нема Албаније и Албанаца у албанском језику.

### **Закон о родној равноправности**

Данас смо, под диригентском палицом Брисела, отишли и корак даље. Више није потребно да било шта измишљамо – довољно је да само преведемо прослеђени предлог на енглеском језику. Најновији бисер те врсте је тзв. "родна равноправност". Како изгледа, овде се ради о бркању појмова из енглеског предлошка, где лексема *sex* примарно означава *природни пол* (мушки и женски), док реч *gender* има значење *граматичког рода* и означава мушки, женски и средњи род. У вези с тим, Закон је лансирао твореницу "уродњавање" која не постоји у српском језику и представља превод енглеске синтагме *Gender Mainstreaming*. Погрешно је уверење нашег законодавца да се инсистирањем на употреби фемининума постиже некаква равноправност полова. Напротив, тиме се управо наглашава њихова различитост. При том је за сваку професију далеко важније да ли неко зна да ради свој посао, него коме полу припада.

"Родна равноправност" и "равноправност полова", одн. мушкарца и жене су две сасвим различите ствари. Прва је чисто језичко питање и не подлеже никаквом политичком уплитању, док је друга ствар важна друштвено-политичка тема од ширег интереса (екстралингвистичка стварност). Сав политички галиматијас око ова два значајна питања настао је због тога, што су неки феминистички кругови, окуражени захтевима Брисела, покушали да – силом закона, а под видом борбе за разноправност полова – прогурају женске називе за разна (постојећа и непостојећа) звања и занимања, тзв. фемининуме. Нажалост, наша јавност није одмах прозрела ту подвалу, па се и расправа око тог фамозног закона претежно одвијала на језичком плану.

Питање "родне равноправности" није од јуче. Пре десетак година, тачније 2009. године, једна Новосађанка је – по угледу на "напредни Запад" – отворила Пандорину кутију језика, из које је покуљало мноштво свакојаких наказа и чудовишта: *боркиње, биолошкиње, филолошкиње, лингвисткиње* и друге *стручњакиње*. На сву срећу, тај полтронски "пројекат" је убрзо пао у воду, јер је наишао на општу критику стручних кругова и на велику спрдњу широке јавости.

Заговорнице агресивног феминизма и бриселске удворице сада су искористиле "повољну политичку климу" да поново крену у напад и да се дефинитивно обрачунају са српским језиком и патријархалним моралом. Наиме, на њихову страну стала је сада и једна новопечена "министарка", па су заједно покренуле одговарајућу законску иницијативу. Закон је експресно усвојен ("Што је брзо, то је кусо!"), како бисмо конкретну доказали своју

"кооперативност" и "посвећеност европским вредностима". У тој трци са временом инцијаторима није падало на памет да претходно провере како стоје дотичне ствари у водећим западним земљама. Да су то учинили, могли би лако да се увере да чланице ЕУ не хају много за формалну равноправност ових назива и уопште им не пада на памет да то питање законски регулишу. Тако смо, уместо факултативног карактера предложених решења, какво се практикује у земљама Уније, добили строге законске императиве, иза којих стоје забрањене драконске казне.

За разлику од српског језика, који за творбу фемининума има више наставака различите фреквентности (**-ара, -ача, -тина, -ика, -ура, -иња, -ица, -ка, -иља, -уља, -ура, -уша**), велики западни језици имају само по један: у енглеском је то наставак **-ess** (*actress* = *глумица*), у француском језику гласи **-use** (*actreuse*), а у немачком је **-in** (*Schauspielerin*). Тако се званично ословљавање у Немачкој одвија по систему "господин/ госпођа + титула/ занимање": (Herr/ Frau Doktor, Herr/ Frau Professor, Herr/ Frau Minister), иако за њих постоје женски еквиваленти: Doktorin, Professorin, Ministerin. Слична је ствар и са другим титулама, па чак и код неких занимања, посебно у енглеском језику: англоамеричка глумица не би ни мртва за себе употребила женски облик *actress*, него мушки *actor*. Очигледно је да женски свет на Западу није ни издалека толико фрустриран као домаће "епигонке" и неоафежејке које многе ствари погрешно схватају и дају предност формализму над суштином. То се најбоље види у формалном наметању женских квота за састав парламента и органа државне управе, па тако имамо доста "манекенки" у Скуптини и по министарствима које нико није видео за говорницом током целог мандата. Иначе, Запад је познат по томе да другима сугерише оно што сам не практикује, неретко и такве ствари које могу имати озбиљних последица по земљу примаоца, нарочито у области јавног морала, језика и културе.

Али, вратимо се на сам Закон који је усвојен 20. маја 2021. године и који је саставни део тешких приступних обавеза Србије као потенцијалне земље чланице ЕУ. Наиме, све чланице су дужне да прихвате бројне "тековине Уније" (фр. *acquis européens*) и да своје потезе и одлуке усклађују са ставовима Брисела, па се таква обавеза намеће и кандидатима за чланство. Важно место у том спектру представља и равноправност полова која у Закону фигурира као "родна равноправност", иако таква синтагма опште не постоји ни у српском језику, а ни у Уставу. Овде се ради о "равноправности полова", дакле особа мушког и женског пола, што се посебно огледа у именицама које означавају вршиоца радње, односно носиоца неког занимања, без обзира на то да ли су оне заступљене у важећој номенклатури занимања или нису.

Под претњом драконских казни, Закон прописује обавезну службену употребу нашој језичкој традицији потпуно непознатих речи као што су:

боркиња, пилоткиња, центархалфткиња, стручњакиња, водичица, носилица, ватрогасица итд, што пара уши, озбиљно нарушава саму структуру српског језика и подрива национални идентитет. Ово је и озбиљан удар на језичку економију, јер се тиме знатно (квалитативно и квантитативно) оптерећује текст, што представља велики проблем за издаваштво, а посебно за штампане медије, који и без тога имају бројне проблеме. Овде ће тек бити избиљних проблема, јер је за нека мушка звања, одн. занимања (нпр. ловац, носилац, писац, пушач) скоро немогуће направити било какав женски еквивалент. Сем тога, постоје и релативно бројне именице које немају свој еквивалент у другом роду. Овде наводимо називе певачких гласова и њихових извођача: бас, баритон, тенор (мушки), алт, сопран, мецоспоран (женски гласови и извођачи). Такође постоји знатан број именица мушког рода које се односе на женски пол: секс-симбол, топ-модел, али и бакутан, цуретак, девојчурак итд.

Иако српски језик има доста велики спектар женских наставака, наше самозване "стручњакиње" и "филолошкиње" посебно преферирају суфикс – **киња**, иако он има пејоративни призвук. Занимљиво је да је ђачки жаргон много инвентивнији и креативнији (уп. биологичар/биологичарка, географичар/географичарка, ликовњак/ цртаљка, фискултурник/фискултурница, латинац/ латинка). Многе склепане новотворенице делују тако као да су их осмислили женомрски и мало је вероватно да ће наићи на прихватање женске популације.

Овде треба подсетити на то да неки старији фемининуми имају два облика: (уп. докторка/докторица, другарка/другарица, инжињерка/инжињерица, певаљка/певачица, професорка/професорица, учитељка/учитељица, служавка/слушкиња). Неки изворни говорници српског језика склони су да тврде да код ових дублета постоје извесне стилске разлике. Иако се може претпоставити да су облици са наставком –**ка** старијег датума, неки говорници тврде да они уједно означавају старију особу, док наставак –**ица** упућује на млађу особу истог занимања, што је више ствар језичког осећања. Поред тога што означавају вршиоца радње женског пола, неке од ових именица имају и значење супруге дотичног мушког извршиоца (уп. абаџика, рибарка, протиница, свећарка, судиница, ћатиница, ужарка итд.).

Ултимативним инсистирањем Закона на паралелној употреби мушког и женског облика именица типа *nomen agentis* озбиљно се занемарује чињеница да је мушки граматички род, нарочито у начелној употреби, *неутрална категорија*, што значи да семантички покрива оба рода, што следбеници комунистичко-афежејске идеологије не знају или је намерно заобилазе. Овако недемократско прописивање начина изражавања у јавном животу, одн. обавезна/паралелна употреба лексема мушког и женског рода (у пуном или скраћеном облику) је без преседана у европском законодавству и представља озбиљан удар на основна уставна права и

слободе грађана. Ово је, бесумње, најгори закон у двовековној парламентарној пракси Србије, што последица његове неодрживе идеологизације.

Овим законом је још једном потврђена сва наказност нашег изборног система и његова потпуна отуђеност од бирачког тела. За разлику од свог нормалног света, где се народни представници у свакој изборној јединици бирају под својим именом и презименом, код нас се гласа за партије које затим, самовољно, делегирају своје послушнике у Скупштину, па се тако дешава да скоро једна половина посланика потиче из Београда. Они честито и не знају где се налази њихова изборна јединица, а камоли да одржавају са њом редовне контакте и заступају њене интересе. Зато и није чудо што на изборе излази једва једна половина бирачког тела.

Али, задржимо се још мало на самом тексту Закона, који само можемо схватити као необавезујући препоруку, јер је у многим сегментима директно супротан духу и норми српског језика, па ће, попут многих претходних, остати само мртво слово на папиру. Један од проблема законске регулативе састоји се у томе, што она овде не прави разлику између практичне употребе лексема типа *nomen agentis*. Једна је ствар изолована употреба ових речи (нпр. у речнику/ глосару), где се препоручује назначаване оба граматичка рода дотичних одредница (уп. професор/-ка, мф), док њихова употреба у реченици и тексту подлеже другим правилима.

Нико не забрањује припадницама женског пола да бирају између назива министар/министарка или гувернер/гувернерка и сличних неологизама, али нико нема право да женама, силом закона, намеће искључиво женски облик ових именица и да им га ставља у диплому и друга документа. Овим законом наметнути "родно сензитивни језик" озбиљно угрожава не само дух српског језика, него и целокупну језичку структуру и норму, при чему законодавац -- вођен искључиво идеолошким и квазидржаним резоном -- не хаје за препоруке лингвистичке струке, нити води рачуна о лексичким категоријама и њиховој целисходности, што представља досад невиђено насиље над језиком. Уместо средства споразумевања, језик овде постаје средство збуњивања, изругивања и конфронтације.

У лексичком фонду једног језика постоје три лексичка нивоа: (1) општеупотребна, одн. свакодневна, (2) пасивна и (3) потенцијална лексика. Притом се свакодневна лексика налази у широкој употреби свих њених корисника (активна лексика), па у оквиру те категорије имамо традиционалне ознаке оба пола (певач/певачица, фризер/фризерка, учитељ/учитељица итд.), али у језику постоје и новотворене речи (неологизми), чије значење је ширем кругу корисника непознато, па је за њихово прихватање потребно дуже време. Употребом бројних неологизама у Закону брише се јасна граница између општеупотребне лексике и нових

твореница страног порекла. Све ово ствара озбиљне проблеме у јавној комуникацији, којих ионако има довољно.

Примену овог закона треба – што је посебан парадокс – да прати нека фантомска НВО (члан 6, став 20), а не ресорно министарство као што је досад била пракса. Ако се изузму озлоглашени приватни извршитељи, утеривачи дугова са мафијашким манирима, спровођење прописа никад досад, а посебно не у духовној сфери, није било у рукама приватних лица. Да ли је овде реч о Сорошевим трабантима или неким другим инквизиторима новог доба, остаје тек да се види. У околностима када се још нисмо ослободили утицаја турског језика и око 1.500 заосталих турцизама, као и неколико стотина рогобатних фраза тзв. "самоуправне терминологије" из Закона о удруженом раду, није нам потребна нова поплава англицизама и других неологизама страног порекла који додатно квари општом небригом знатно нарушену структуру српског језика.

**Закључак.** Општа замерка стручне јавности на израду Закона о родној равноправности је непоштовање процедуре и изостанак било каквих консултација са меродавним лингвистичким институцијама, као и багателисање научних критеријума и ниподаштавање ставова Одбора за стандардизацију српског језика који су, у више наврата, достављани Народној скупштини. У својим саопштењима, Одбор је указивао на то да су одредбе Закона у супротности са нормама српског књижевног језика и његовим системским и структурним законитостима и да, као такве, представљају својеврстан "језички инжињеринг". Такође се поставља оправдано питање, због чега се сада диже толика халабука, када у србистици и другим филолошким и нефилолошким занимањима имамо апсолутну доминацију жена.

Даље примедбе односе се на то да Закон уводи идеологију која уноси хаос у језик и враћа давно укинута вербални деликт и цензуру, што отвара питање потенцијалне дискриминације особа мушког пола које фигурирају као "странке" и "муштерије", као и питање судбине средњег рода (неутрум). Сем тога, уклопљеност неологизама у српски језик, а њих Закон масовно намеће, веома зависи од њихове учесталости о којој је овде заиста тешко говорити, јер добар број тих неологизама делује веома незграпно и одбојно.

На разним србистичким трибинама наглашена је сва апсурдност поделе професије на мушке и женске извршиоце. Свет "мушкиња" и свет "женскиња" не треба данас да буду језички строго одојени и подељен јер током целе историје човечанства није постојала иоле слична подвојеност коју данас намеће агресивни феминизам. Такође је указано и на ноторну чињеницу да су у изради овог закона заобиђена два ресорна министарства (Министарство за културу и информације и Министарство за просвету и науку) које ова проблематика итекако тангира. Уместо загрижености традиционалиста и агресивних намера феминистичких кругова потребан је

разум и спремност на компромис. Уместо повратка у прошлост треба заједничким снагама трасирати нову, напреднију будућност.

Дакле, прави проблем нису "боркиње и стручњакиње", него агресивне, а нестручне феминисткиње које баштине традиције Антифашистичког фронта жена (АФЖ) и његове партизанске методе, док њихов "родно осетљив језик" (РОЈ) асоцира на некадашњи СКОЈ и његове насилне методе. Иако правна струка строго води рачуна о процедуралним питањима, при изради овог закона она уопште нису поштована и нису обављене никакве консултације са језичком и правном струком, иако дотични закон озбиљно задира у многе друге области и доводи до озбиљне правне колизије. Све је обављено на брзину под паролом "Циљ оправдава средства!" У озбиљној правној држави такво понашање је неприхватљиво.

На крају и једно опште запажање. Српско законодавство одавно болује о преопширности, рогобатности и неразумљивости. Данас звучи просто невероватно да је некадашњи закон о штампи имао само ЈЕДАН члан: Штампа је слободна. Због лоше писмености и слабог познавања правне технике, рада на брзину и изостанка компетентне лекторске обраде, наше законодавство негује данас рогобатан и неразумљив административно-правни стил. Због тога се закони тешко читају, погрешно схватају и мањкаво примењују. Крајње је време за давно обећану дерегулацију и преко потребну кодификацију законске регулативе по областима које регулишу. Тај велики и захтеван посао није могућ без врхунских правника и језичких посленика, али ни без компетентних лектора и уредника. То је још један добар разлог за сарадњу, а не за подгревање анимозитета и контрапродуктивног мушко-женског надметања.

Излаз из ове компликоване ситуације видимо у повлачењу овог закона или у брисању његових спорних одредаба. Ова папазјанија је последица непостојања Закона о српском језику и ћирилици, на чему струка инсистира већ тридесетак година, док политика олако прихвата научно неосновано уздизање локалних говора и дијалеката на пједестал званичног језика, чиме се озбиљно подривају Бечки књижевни договор (1850) и саме основе српског језика. Као средство комуникације, језик има своје природне законитости и стога мора бити лишен сваког идеолошког утицаја. Све очи српске здраворазумске јавности упрте су у Уставни суд Србије, од кога се, с правом, очекује да суспендује овај антијезички и антиуставни закон и тако заштити загарантовану слободу говора и изражавања.

**Радмило Н. Маројевић**  
Паневропски универзитет «АПЕИРОН»,  
Факултет филолошких наука (Бања Лука)  
radmilo@mail.ru

## **ЊЕГОШЕВ СПЈЕВ ШЋЕПАН МАЛИ И РУСКИ ПРЕВОДИ (ВЕРСИФИКАЦИЈА И ПОЕТИКА)**

### **СТИХ ПОЭМЫ «ЩЕПАН МАЛЫЙ» ПЕТРА НЕГОША И РУССКИЕ ПЕРЕВОДЫ (СТИХОСЛОЖЕНИЕ И ПОЭТИКА)**

У раду\*\* се разматрају, у првом поглављу – тонске карактеристике Његошевог асиметричног десетерца у спјеву Шћепан Мали (неакцентованост десетог слога као метричка константа и метрички условљено преношење акцента с десетог слога, неакцентованост четвртог слога као ритмичка доминанта, акцентованост четвртог слога као ритмички курзив те преношење акцента с четвртог слога које је ритмички, а не метрички условљено); у другом поглављу – природа симетричног шеснаестерца у Шћепану Малом с аспекта односа тог стиха са симетричним осмерцима у свом саставу; закључно, треће поглавље посвећено је нумерацији стихова у спјеву.

**Кључне ријечи:** Петар II Петровић-Његош, спјев Шћепан Мали, асиметрични десетерац, шеснаестерац, симетрични осмерац, руски преводи.

**Анотација.** В настоящей статье, в первом его разделе, рассматривается сербский или ассиметрический десятисложник поэмы «Щепан Малый» поэта эпохи романтизма Петра II Петровича-Негоша в сопоставлении со стихом сербских народных песен, в частности: метрические константы: а) безударность десятого слога в качестве метрической константы, б) безударность четвертого слога в качестве сильной ритмической доминанты (но не и метрической константы), в) трехтактность стиха, при чем первый такт (до цезуры) обязательный, в то время как возможен пропуск одного метрического ударения после цезуры (в качестве ритмического курсива), фонетические дифтонги, не нарушающие силлабическую структуру стиха. Десятисложник «Щепана Малого» рассматривается также в аспекте просодической характеристики, обуславливающей ускорение или замедление ритма в первом и втором полустихии, и в аспекте переносов (стиха, цезуры и границы между вторым и третьим тактом).

Второй раздел статьи посвящен освещению характера симметрического шестнадцатисложника, состоящего из двух парных симметрических восьмисложников, третий – нумерации стихов, четвертый – проекту исследования двух русских переводов поэмы.

Тонические и силлабические константы сербского десятисложника явились предметом анализа в двух взаимодополняющих статьях данного цикла исследований.

---

\*\* Рађено у оквиру научног пројекта „Пјесничка дјела Петра II Петровића-Његоша у оригиналу и руским преводима“ Института за славистику и филологију Паневропског универзитета Апенрон у Бањој Луци.

**Кључеве слова:** *Петр II Петровић-Његош, поезма «Шћепан Малый», асиметрички десетисложник, симетрички шеснадцатисложник, симетрички осмисложник, руске преводы.*

**0.** УВОД. – У овом раду се, у два одјелка, разматрају два типа стиха у *Шћепану Малом*. У првом одјелку описује се тоника асиметричног десетерца из два угла:

1° да ли се чува неакцентованост десетог слога као метричка константа стиха?

2° да ли је неакцентованост четвртог слога метричка константа или само изразита ритмичка доминанта стиха?

Други одјелак је посвећен опису симетричног шеснаестерца и његовом односу према симетричним осмерцима, иницијалном и финалном, у своме саставу.

## І. ДЕСЕТЕРАЦ

**1.** Спјев *Шћепан Мали* Петра II Петровића-Његоша, који има 4019 стихова, остварен је са двије врсте стиха. Основни стих *Шћепана Малог*, носилац епског начела, јесте српски епски или асиметрични десетерац, заправо: специфични Његошев десетерац, а то је тротактни стих, са двије силабичке метричке константе – десетосложним изосилабизмом и цезуром послјије четвртог слога. Њиме је остварен основни дио спјева, тј. стихови 1–814, 845–2026, 2059–2134, 2159–2238, 2255–2276, 2285–2364, 2377–2412, 2429–4007. *Шћепан Мали*, према томе, садржи 3869 стихова у десетерцу.

Српски епски десетерац у класичној фази свога развоја има двије тонске константе: ненаглашеност четвртог и десетог слога, којим се завршавају први и други полустих. Његошев десетерац има као тонску константу само ненаглашеност десетог слога, док је ненаглашеност четвртог слога само изразита тонска ритмичка доминанта. Сматрало се, исто тако, да је асиметрични десетерац трохејски стих, али ни то није тачно: десетерац је тротактни стих, с једним метричким акцентом у првом полустиху и са два метричка акцента у другом полустиху (с тим што један од два метричка акцента у другом полустиху може, као ритмички курзив, изостати).

Допунски стих *Шћепана Малог*, носилац лирског начела, јесте симетрични шеснаестерац као троцезурни четворотактни стих [о њему види тт. 4–5].

Описаћемо прво тонске константе и ритмичке доминанте епског десетерца, а опис отпочињемо примјерима у којима се обавезно реконструише ненаглашеност десетог слога, што је једина тонска метричка константа Његошевог десетерца (ненаглашеност четвртог слога у њему само је изразита тонска доминанта). Ова тонска метричка константа у *Шћепану Малом* се, у пет стихова, остварује метрички условљеним преношењем акцента

с десетог на девети слог односно неутрализовањем акцента на десетом слогу, што прије наших издања и студија није било запажено.

(1) Метрички је обавезно преношење акцента с десетог слога десетерца, који није могао бити под акцентом, с тим што је то преношење у неким случајевима старо, па се (у три стиха) реализује краткосилазни акценат: д̀о по о̀ку || д̀обра мѐса | н̀а д̀ан [ШМ 3209]; п̀ушк̀ом н̀а тр̀к || к̀ако 'тицу | н̀а л̀ет. [ШМ 3381]; зб̀учашѐ се || к̀а имање | н̀а с̀о – [ШМ 3777]. Примјере смо навели из нашег акценатског издања с означеном цезуром (с двије усправне црте: ||) и границом између другог и трећег такта (с једном усправном цртом: |). Примјере ћемо навести и у ширем контексту (у контексту реченице) према критичком издању:

Јошт се није у свијет [Ѹсвијет] рађао  
цар јевтинѝ [јевтинѝ] никад од Шћепана:  
он подбогом друго не тражаше  
до по оку добра мяса на дан [н̀ад̀ан]  
и дипалѝ двоје да му свира.  
[ШМ 3206–3210];

Код нас кривце пушкама гађају,  
пушком на трк [н̀ат̀рк] како 'тицу на лет [н̀ал̀ет].  
[ШМ 3380–3381];

со и сичан добро измијешај,  
пошљи ноћу неколико другѝ,  
посијаше отров [о̀тр̀ов] на пасиште;  
тек се њини пушташе [п̀ушт̀ашѐ] крдови,  
збучаше се ка имање [к̀а^имање] на со [н̀ас̀о] —  
многа им се стада утријеше.  
[ШМ 3773–3778].

(2) Метрички је обавезно преношење акцента с десетог слога десетерца, који није могао бити под акцентом, с тим што је у два стиха акценат заправо пренесен с деветог слога на осми (са именице *Бог* на атонирани везник *ако*) док је акценат глаголског облика *да* из десетог слога неутрализован: Нѐ брижи се || н̀ама, | ак̀о Б̀ог д̀а: [ШМ 721]; ѝ сад ћемо, || п̀обре, | ак̀о Б̀ог д̀а – [ШМ 726]. Примјери су у истом контексту (контексту реченице):

Не брижи се [нѣбрижисе] нама, ако Бог да [акѡбѡгдѧ]:  
ми смо вјешти турскијем гостима —  
што их више к нама на част [нѧчѧст] дође [дѡђѣ],  
гостимо их свагда поштеније,  
са вишим их справимо колачем;  
и сад ћемо [йсаћ:емо], побре, ако Бог да [акѡбѡгдѧ] —  
памти добро хоћу ли лагати.  
[ШМ 721–727].

У овим примјерима ријеч је о новом преношењу, па се у пет стихова [поред ова два, још три у примјерима из т. (3)] реализује краткоузлазни акценат, што је само доказ да је Његош свој спјев писао са књижевном, новоштокавском (тачније би било реће: новосрпском) прозодијом.

(3) У два примјера акценат је пренесен с наглашеног облика *jě* < *jest* на атонирани везник *што*: М̀ало ма̀ња̄ || н̀его̀ òнѧ̄ | шт̀ò је [ШМ 3108]; К̀уд̀ ћѐ вѐћа̄ || н̀его̀ òвѧ̄ | шт̀ò је! [ШМ 3260], а у трећем – с наглашеног облика *сӣ* < *jesi* на атонирани везник *док*: тр̀еба̄ сӣ нам || и тр̀еба̄ћеш | д̀ок си. [ШМ 1981]. Пренесеност акцента у ова три примјера једина је изговорна вриједност у савременом књижевном језику (и у говорима који су му у основи).

Први примјер налазимо у дијалогу између попа Андрије Ђурашковића и прота Јована Аврамовића. Поп Андрија каже: неће Турчин тобож да попусти, / и сад броји да смо ми његови — / ради тога он нас и домаћи. [ШМ 3104–3106]. Прото Аврамовић пита: Па каква је та пријека лажа? [ШМ 3107]. Поп одговара:

Мало мања него она што је [шт̀òје]  
те Мустафу братом сунца зову.  
[ШМ 3108–3109].

Глаголски облик *jě* има егзистенцијално значење ‘јесте’, тј. (која) постоји. Израз *она што је* у овом примјеру значи ‘она постојећа (лажа)’, ‘она евидентна’, ‘она која је општепозната’.

Други је примјер из реплике књаза Долгорукова:

Ово ништа друго бит не може  
него са мном набија подругу.  
Куд ће већа него ова што је [шт̀òје]!  
Грдни један скитач безобразни,  
нити моја слика ни[т] прилика,

наружи ме данас пред народом!  
[ШМ 3258–3263].

Глаголски облик *јѐ* и овдје има егзистенцијално значење ‘јесте’. Израз *ова што је* у овом примјеру значи ‘ова постојећа (брука)’, ‘ова евидентна’, ‘ова с којом сам се суочио’.

На ријечи игумана Теодосије Мркојевића: Што хоћете земаљски главари, / што се [с] старцем једнијем брукате? / Дајбуди ви ја не треба ништа. [ШМ 1977–1979] војвода Нико (Мартиновић) одговара:

Никад нам се бољи не родио:  
треба си нам и требаћеш док си [дòкси].  
Звали смо те сви из договора  
као оца да те сви молимо  
да се смириш игумне с Шћепаном —  
ваша распра нама мила није!  
[ШМ 1980–1985].

И ово је трећи примјер који разматрамо: глаголски облик *сӣ* има егзистенцијално значење ‘(док) јеси’, тј. док постојиш, а не функцију помоћног глагола.

(4) Преношење акцента с глаголског облика на одричну рјечцу *не* карактерише и књижевни језик српски, али и говоре с пренесеном акцентуацијом који су му у основи. Таквих примјера има и у *Шћепану Малом*: од *òног̃а* || *тѐ се кла̃њ̃а̃т* | *нѐ зна̃!* [ШМ 949]; а *пòма̃њ̃им* || *ни бро̃ја се* | *нѐ зна̃.* [ШМ 3043]; *трѐн̃у̃ћ се* || *за̃држао* | *нѐ бих.* [ШМ 3144]; *т̃урскѐ ка̃пѐ* || *òстав̃или* | *нѐ би* [ШМ 3531]; *тѐ к̃уд̃ите* || *штò се к̃уд̃ит* | *нѐ д̃а* [ШМ 3553]. Ови примјери само потврђују да је Његошев спјев изворно писан с пренесеном акцентуацијом, а не с акцентуацијом која карактерише староцрногорске говоре, којима Његуши на почетку деветнаестог вијека нису припадали.

Пренесени акценат на рјечци *не* чији вокал конституише дифтонг с иницијалним вокалом З.л. јд. презента глагола *имати* није, међутим, резултат преношења акцента с финалног слога, него с иницијалног (с каснијом трансформацијом вокала *и* у неслоговно [и̃], које је алофон фонеме <и> а не фонеме <ј>): *и дòбити* || *òнò* | *чѐса нѐ ма̃,* [ШМ 1163]; *д̃а рѐчѐте* || *ѐр ме̃ју̃ в̃ам* | *нѐ ма̃* [ШМ 1224]; *и ви̃ђети* || *д̃а Шћѐп̃ана* | *нѐ ма̃* [ШМ 1283]; *òвдје м̃јѐста* || *ни жи̃вљѐња* | *нѐ ма̃* [ШМ 1397]; *̃ал чòв̃јека* || *ка̃ плани̃нѐ* | *нѐ ма̃.* [ШМ 1449]; *и ха̃јд̃уци,* || *д̃а им̃ п̃ара* | *нѐ ма̃;* [ШМ 1468]; *̀у̃ њ̃их̃ њ̃ико* || *пò̃њ̃ати̃ја* | *нѐ ма̃* —

[ШМ 2778]; народности || ни свободѣ | нѣ њма, [ШМ 2781]; дѧ прѣвога || у свѣ царство | нѣ њма? [ШМ 2924]; смртнѧ рѣка || над њим | власти нѣ њма, [ШМ 3034]; тѣ кривѣце || нѣчесовѣ | нѣ њма. [ШМ 3344]; кѣд вѧс нѣћи || по свѣ љето | нѣ њма, [ШМ 3370]; нѧш га Аллѧх || и нѧш Прѣрок | нѣ њма, [ШМ 3456]; Тѣ цијѣнѣ || нѣко дрѣги | нѣ њма, [ШМ 3559]. Одрични облик *нѣ имѧ* посвједочен је у спјеву и без сажимања, и то не само у прози: *Кѧжѣ пѣн: на писму нѣ имѧ пѣтписа и хѣ ли нѣглѧс читати.* [ШМ -566], него и у стиху (али не на клаузули): *Он сѧд дрѣгѣ || нѣ имѧ | кривѣце* [ШМ 1925]. Облик је потврђен и с вокалским степеном контракције (наводимо само примјере у којима се обликом стих завршава, тј. с обликом *нѣма* на клаузули): *јѣрбо нѣгѣ || спасѣнија | нѣма* [ШМ 140]; а под свѣдом || нѣгѣ стѣпа | нѣма, [ШМ 1706].

У *Горском вијенцу* је посвједочен само облик с вокалским степеном сажимања. Навешћемо примјере у којима се обликом *нѣма* стих завршава: *ѣ њих сѧдѧ || дрѣгѣ мѣсли | нѣма* [ГВ 1160]; *кѧд ѣ кућу || нѣгѣ нѣко | нѣма*, [ГВ 1572]; *рѧзговѣра || без тѧкѣвога | нѣма!* [ГВ 1754]; *хѣ дѣпирѣ, || тѣ зѧкона | нѣма* — [ГВ 1780]; *крѣника га || рѣшѧнскѣга | нѣма* — [ГВ 1911]; *ѣ свијет га || овѧкѣвога | нѣма!* [ГВ 2092]; *а ѣн кѣгѣ || ѣза себе | нѣма*; [ГВ 2193]; *ѧлѣ у бѣдо || нѣгѣ нѣшта | нѣма*, [ГВ 2563].

Ни у *Лучи микрокозма* није посвједочен несажети облик, али јесу друга два. Навешћемо примјере у којима се стих завршава контрахованим обликом, с вокалским: *тѣ о нѣбу || пѣѧтија | нѣма*: [ЛМ 398] и дифтоншким степеном сажимања вокала: *»[...] величѣству || тѣме | кѣја нѣ њма!«* [ЛМ 600].

**2.** Док је преношење акцента с десетог слога на девети метрички обавезно, у Његошевом десетерцу ненаглашеност четвртог слога није тонска метричка константа него само изразита тонска ритмичка доминанта, па се преношење акцента с четвртог слога на трећи препоручује ради остваривања изразите ритмичке доминанте, на примјер: *да нам ѣ тѧј колач отправете!* [ШМ 912], иначе се акцентованост четвртог слога може појавити као ритмички курзив, на примјер: *Каква је вѧс нужда донијела?* [ШМ 851].

Ненаглашеност четвртог слога, којим се завршава први полустих, једна је од двије тонске метричке константе народног десетерца (друга је ненаглашеност десетог слога, којим се завршава стих [види т. 1]). Неакцентованост четвртог слога није, међутим, тонска метричка константа Његошевог десетерца него, у најбољем случају, снажна ритмичка доминанта, и она се само наглашава преношењем акцента с четвртог слога на трећи. У *Шћепану Малом* такво

преношење реконструираемо у неколико десетина стихова. Међу њима су 43 стиха [види даље т. (1), (3), (4), (5) и (7)] у којима би непреношење акцента било прозодијски могуће, али се не препоручује из семантичких разлога.

Разврстаћемо примјере према критеријуму прозодијске обавезности/необавезности преношења акцента.

(1) Преношење акцента на предлог с једносложне именице:

да̎ ли на̎ нос̎ || не̎ће | поср̎нути? [ШМ 99];  
„[...] док̎ би на̎ п̎т || пр̎в̎и изл̎етио“. [ШМ 262];  
п̎шк̎е̎ љ̎ б̎ој || мр̎чили | не̎ бисмо. [ШМ 814];  
да̎ се на̎ нос̎ || љ̎ море | п̎биј̎у. [ШМ 1369];  
К̎о би љ̎ сну || м̎га̎ | п̎мисл̎ити [ШМ 1810];  
М̎и ни на̎ п̎т || ни на̎ д̎м | о̎стасмо [ШМ 2685];  
М̎и смо љ̎ рат || д̎вијек | с Т̎рцима – [ШМ 2708];  
в̎е̎ћ̎ им на̎ нос̎ || м̎рише̎ | св̎об̎да. [ШМ 2757];  
п̎шк̎ом̎ на̎ тр̎к || к̎ако̎ т̎цу | на̎ л̎т. [ШМ 3381];  
шт̎о с̎у п̎д вл̎аст || ца̎ра | шаит̎ана. [ШМ 3526],

показне замјенице:

ја̎ ти за̎ т̎о || п̎ан̎ поиг̎ра̎ | не̎ бих. [ШМ 72];  
а он̎ за̎ т̎о || гла̎в̎е̎ | не̎ о̎бра̎ћа̎, [ШМ 1889]

и неких личних замјеница:

да̎ се к̎од в̎ас || ј̎сте | поја̎вио [ШМ 342];  
н̎о нам̎ од̎ њ̎их || шт̎о̎год̎ | пораск̎ажи [ШМ 475];  
т̎о се љ̎ н̎ас || дожив̎јети | не̎ће – [ШМ 809];  
ј̎ер̎ је к̎од н̎ас || тр̎удно̎ | и пр̎етр̎удно̎ [ШМ 1216];  
ка̎д с̎у на̎ в̎ас || Т̎рци | и Мл̎ечи̎ћи – [ШМ 1594];  
да̎ им̎ љ̎ в̎ас || ни пр̎едручак̎ | није [ШМ 1862];  
Кр̎и̎[ј] се од̎ н̎ас || пр̎окл̎ети̎ | д̎ем̎оне, [ШМ 1876];  
шт̎о с̎у од̎ в̎ас || та̎мо | изгин̎ули [ШМ 2072];  
ј̎ер̎ с̎у љ̎ њ̎их || да̎ни | пр̎едуг̎ачки, [ШМ 2530];  
ка̎ да̎ љ̎ њ̎их || љ̎дри̎ | му̎ња ж̎ив̎а, [ШМ 2682];  
да̎ се п̎о њ̎ој || д̎ивља̎ ста̎да | ш̎ир̎е. [ШМ 2740];  
н̎о ни од̎ њ̎их || п̎сла̎ | б̎ити̎ не̎ће [ШМ 2802];

нѣка у њѡј || лаже свѡје | кѡје. [ШМ 2942];  
дѡ се код нѡс || свијају | мѡхови; [ШМ 3166];  
ѡвѡ за нѡс || дѡбро бѡти | нѣће. [ШМ 3175];  
Рѡшта за нѡс || дѡбро | бѡти нѣће? [ШМ 3176];  
Свѣ је код вѡс || другѡјачѣ, | књѡже [ШМ 3353];  
пѡ се код нѡс || тѡгѡ | не дѡгѡђѡ. [ШМ 3984];  
нѣ бѡ ѡд њѡх || глѡса | нѡкаквѡга, [ШМ 3941] –

такво преношење, иако је уобичајено у разговорном језику, није прозодијски обавезно: не би се акценат преносио при истицању (али истицање у наведеним стиховима не би контекстуално било оправдано).

(2) Преношење акцента на предлог с једносложног облика неких личних замјеница:

тѣ ѡн сѡ мнѡм || у врећу | пѡмука, [ШМ 267];  
дѡ ѡсим сѡ мнѡм, || цѡревѡм | вѣћилом. [ШМ 1109];  
дѡ нѡда мнѡм || ѡзречѣ | ѡдсуду? [ШМ 2889];  
Виђу нѡ вам, || нѣшто сте | ѡјѣтки: [ШМ 2961];  
кѡ би нѡ њем || мѡгѡ | ѡпѡсати – [ШМ 3150];  
нѣго сѡ мнѡм || нѡбѡјѡ | пѡдругу. [ШМ 3259]

те неких упитних замјеница односно упитних замјеница у значењу неодређених:

Јѣ ли за чѣм, || кѡква ли га | кѡжѡ? [ШМ 3623];

Дѡ л се сѡ чѡм || досѡдит | нѣ може [ШМ 3757] –

прозодијски је обавезно: неће се акценат преносити на замјеницу, при истицању, али би у том случају у књижевном језику био дужи облик (мноме, вама, њему, чиме).

(3) Преношење акцента на везник *и* (који има и функцију рјечце-интензификатора) с једносложног облика именице:

Вјѣра ѡ Бѡг, || пѡпе, | сијѡсѡта: [ШМ 1200] –

иако је уобичајено у разговорном језику, није прозодијски обавезно: не би се акценат преносио при истицању (али истицање ни у наведеном стиху не би контекстуално било оправдано).

(4) Преношење акцента на одричну рјечцу *ни* (која има и функцију интензификације) с једносложног облика именице:

С`ад ван н`и Б`ог || пом`оћи | н`е може [ШМ 1593],  
показног замјеничког прилога:

`али н`и т`у || д`обра п`ошла | н`ије [ШМ 3415]  
или личне замјенице:

к`ада н`и т`и || гл`аву | не `обр`е`ш [ШМ 548] –  
иако је уобичајено у разговорном језику, није прозодијски обавезно: као и у другим примјерима, неће се акценат преносити при истицању.

(5) Преношење акцента на рјечцу-интензификатор *и* с једносложног облика личне:

Зн`адем и` ја || н`ешто | у ин`цилу; [ШМ 1444];  
к`ад се и` ја || м`ало | пор`азбер`ем [ШМ 2902];  
п`а му и` м`и || д`и`госмо | ци`јену — [ШМ 3506]  
и показне замјенице:

д`а нам и` т`ај || к`о`лач | `отправ`ите! [ШМ 912];

Ј`ошт му и` т`о || прид`о`д`ај | М`ацаре [ШМ 3158];

Ј`ош[т] му и` т`о || прид`о`д`ај | М`ацаре [ШМ 3165] –

иако је уобичајено у разговорном језику, није прозодијски обавезно: не би се акценат преносио при истицању (али истицање у наведеним стиховима не би контекстуално било оправдано).

(6) Преношење акцента на одричну рјечцу *не* с једносложног облика глагола прозодијски је обавезно у књижевном језику (и у говорима који су му у основи):

т`о ми н`е д`а || м`ира | нили`ј`ека, [ШМ 154];

н`ишта н`е зн`ам || шт`о се | уч`инило — [ШМ 526];

Д`а ли н`е зн`аш: || `о`ни с`у | Ст`амболу [ШМ 2726];

шт`о св`е н`е би || п`о`кл`а | Црн`о`г`орце. [ШМ 3824];

ст`ар`и`ј`и н`е д`а || л`у`д`ост | сп`оми`њ`ати — [ШМ 3882].

Преношење акцента на атонирани везник *да* с једносложне глаголске копуле обавезно је у примјерима (глаголски облик *je < jest* првобитно је имао акценат):

Кò је дà је, || òн је нàма | дòбар: [ШМ 3127];

Кò је дà је || (jâ га | не познàјем): [ШМ 3180];

Гà и дà је || тò йме | ùкрао, [ШМ 3342].

Преношење акцента на предлог с једносложног облика генитива упитно-односне замјенице *што* обавезно је у примјеру:

Дà је сà шта, || нè бих | нй жалио, [ШМ 3285].

(7) Преношење акцента на рјечцу-интензификатор *и* са именице уз атонарање једносложног облика глагола имамо у примјеру:

(јè л<sup>и</sup> и Бòг дà, || имàмо ли | с кйме): [ШМ 2695].

Атонирање броја *два* испред личне замјенице *они* (с накнадним уметањем облика помоћног глагола) карактерише примјер из 3670. стиха:

òни ћè двà || òчи | обрàтити, [ШМ 3670].

У ова два примјера у разговорном језику се редовно остварује преношење акцента услед фразеологизирања конструкције, али оно, строго узев, није и прозодијски обавезно – граматички је могућ акценат на четвртом слогу.

(8) У примјерима:

у тебе нас || јèсте | òмразйло. [ШМ 859];

àко ли нас || вjèровàт | нè шћешè — [ШМ 1311];

дòста си нас || дрjа | за будàле, [ШМ 1895];

ймà ли нас || десéтак | тйсyћà<sup>x</sup>, [ШМ 2717];

срèсти ће нас || двáдесет | тйсyћà<sup>x</sup>, [ШМ 2720];

кà дà ће нас || свè òпржйт | мyња. [ШМ 2960];

àко ће нас || свè Бòг | сарàзити – [ШМ 3019];

кòjа би нас || мòгла | рàзбра[<sup>т</sup>]ствйти; [ШМ 3161] –

облик *нас* је атониран (енклитика); ако би се реализовало истицање, умјесто енклитичког био би употријебљен пуни облик (с главним а не побочним акцентом), али такво истицање не би било семантички оправдано у наведеним контекстима.

3. Опис десетерца завршавамо примјерима у којима се, као ритмички курзив, реконструише акцентованост четвртог слога. У *Шћепану Малом* акценат на четвртом слогу реконструишемо у осамнаест стихова, што

је нешто мање од 0,47 % свих десетераца у спјеву. Сви примјери немају, међутим, исту доказну вриједност, нити је акценат на четвртом слогу увијек метрички: *о̀коло на̀с* || на четири | *стра̀не*. [ШМ 31]; и *Скѐндер-бѐг* || не би *о̀нај* | *био* [ШМ 434]; *Ка̀ква је ва̀с* || *ну̀жда* | *до̀нијела?* [ШМ 851]; *трѐба да̀ зна̀м* || *ђе се он* | *на̀лази*. [ШМ 867]; *хо̀ћу да̀ зна̀м* – || *крѝли а̀л не крили!* [ШМ 875]; *ко̀ ће ка̀* *Бо̀г*, || *да̀ му је* | *за̀ славу?* [ШМ 1791]; *Помо̀зи Бо̀г*, || *ју̀начки* | *на̀роде*, [ШМ 1846]; *Има̀ сам ја̀* || у *мо̀јој* | *гва̀рдији* [ШМ 2255]; *ка̀ко што̀ на̀с* || са *Ру̀сијом* | *вѐже*. [ШМ 2519]; *по̀ брил[и]ја̀нт* || *ва̀љаде* | из *кру̀не*. [ШМ 2628]; *са̀мо што̀ [с]* *зло̀м* || и [с] *стра̀шном* | *о̀светом* [ШМ 2687]; *па̀ што̀ Бо̀г да̀* || и *срѐћа* | *ју̀начка̀!* [ШМ 2707]; *О̀коло ва̀с* || *Ср̀ба<sup>x</sup>* | *мно̀го има̀*: [ШМ 2807]; *о̀коло на̀с* || су *дѐсет* | *гра̀до̀ва<sup>x</sup>*; [ШМ 2828]; *тѐ вас на зло̀* || *учи* | и *по̀дба̀да*. [ШМ 3072]; *ка̀д је на вр̀х* || *језика*, | *прѝчајте*, [ШМ 3326]; *нѐго у свѐ* || *го̀ропа̀днѐ* | *'орде* [ШМ 3525]; на *свѐти гра̀д*, || *ко̀ји њега* | *сла̀ви*. [ШМ 3690].

(1) У петнаест стихова у којима реконструираемо акценат на четвртом слогу тај акценат је метрички, тј. интонационо је наглашен. У четири стиха неметрички акценат је на предлогу: *о̀коло на̀с* [ШМ 31, 2828], *о̀коло ва̀с* [ШМ 2807], *по̀ брил[и]ја̀нт* [ШМ 2628]; у пет стихова – на везнику: *ка̀ко што̀ на̀с* [ШМ 2519], *са̀мо што̀ [с]* *зло̀м* [ШМ 2687], *тѐ вас на зло̀* [ШМ 3072], *ка̀д је на вр̀х* [ШМ 3326], *нѐго у свѐ* [ШМ 3525]; у два стиха – на упитној замјеници (у другом примјеру и на везнику): *ка̀ква је ва̀с* [ШМ 851], *ко̀ ће ка̀* *Бо̀г* [ШМ 1791]; у два стиха – на модалном глаголу (и други на везнику): *трѐба да̀ зна̀м* [ШМ 867], *хо̀ћу да̀ зна̀м* [ШМ 875]; једном – на императивном облику глагола: *Помо̀зи Бо̀г* [ШМ 1846]; једном – на првој компоненти именичке полусраслице: *и Скѐндер-бѐг* [ШМ 434].

(2) У неким од наведених стихова акценат на посљедњем слогу би се могао избјећи – у 434. стиху, ако би се пошло од сраслице с једним акцентом: *и Скѐндербег*, и у 2628. стиху, ако би се пошло од пренесеног акцента, на којем је књижевна норма дуго (и безуспјешно) инсистирала: *по̀ брил[и]ја̀нт*. У дилеми смо били само у 3072. стиху: *те вас на зло учи и подбада*. Непременошењем акцента ријеч се интонационо (и семантички) истиче па смо зато акценат и задржали на првобитном мјесту, тј. на четвртом слогу.

(3) Преношење акцента је могуће и у 3326. стиху, али би у том случају била остварена потпуна граматиализација предлошко-падежне везе (потпуни прелазак у предлог) те би била нарушена цезура: *\*на̀врх језика*. То је, да нагласимо, још један аргуменат за растављено писање предлошко-падежне везе *на*

врх (при чему се остварује цезура, иако уз опкорачење).

(4) Од осамнаест стихова у којима реконструишемо акценат на четвртом слогу, само у три стиха тај акценат није метрички. При том је једном метрички акценат на трећем слогу: *п̄а̄ ит̄о̄* Б̄ог̄ *д̄а̄* [ШМ 2707]. Једном је метрички акценат на другом слогу: на свѣт̄ӣ *г̄р̄а̄д̄* [ШМ 3690]. У једном стиху метрички акценат пада на први слог: *Ӣм̄а̄* сам *ј̄а̄* [ШМ 2255]. У овом посљедњем примјеру на облику *ј̄а̄*, који није наглашен, реконструишемо побочни дуго-силазни акценат (а не главни).

## II. ШЕСНАЕСТЕРАЦ

4. Допунски стих *Шћепана Малог*, носилац лирског начела, јесте симетрични шеснаестерац као троцезурни четворотактни стих који се дијели на два симетрична осмерца. Њиме су испјевани стихови 815–844, 2027–2058, 2135–2158, 2239–2254, 2277–2284, 2365–2376, 2413–2428, које наизмјенично пјевају прво и друго коло, и стихови 4008–4019, које наизмјенично пјевају иман Хусеин и мула Хасан. *Шћепан Мали*, према томе, садржи 150 стихова у шеснаестерцу.

У првом издању *Шћепана Малог*, и у свим каснијим издањима овог спјева, недесетерачки стихови штампани су неуједначено: неки у једном реду, као шеснаестерци, други у два реда, као осмерци. Ми их све посматрамо као шеснаестерце састављене од два осмерца, па их доносимо једнообразно – парни осмерац, тј. други полустих шеснаестерца, у другом реду, али увучено, као и у Посвети (у критичком издању *Горског вијенца* [МАРОЈЕВИЋ 2005: 223–226]) и у пјесми *Ноћ скупља вијека* (у критичком издању Биљежнице [МАРОЈЕВИЋ 2017: 347–363]).

Макроверсолешка анализа показује да строфе у шеснаестерцу, које пјевају прво и друго коло на Цетињу те иман Хусеин и мула Хасан у Скадру, не представљају посебне пјесме, као што су оне које у десетерцу пјевају двојица кадија на Чеву, него два хора односно два гласа, током исте појаве, интерпретирају исту пјесму у континуитету. Тих је пјесама осам, и оне су симетрично распоређене – једна у првом, шест у трећем и једна у петом чину.

Прва пјесма се уводи ремарком: *О̄двој̄и се дв̄ије ст̄о̄тине м̄о̄мч̄а̄д̄ӣ ир̄н̄д̄горск̄е у дв̄а̄ к̄о̄ла и п̄о̄ч̄е̄ш̄е̄ п̄ј̄е̄в̄а̄ти. С̄а̄в̄ н̄а̄р̄од̄ о̄к̄оло̄ њ̄ӣх̄ ст̄а̄де и сл̄ӯш̄а̄ њ̄ӣх̄.* [ШМ -815]. – Друга пјесма има сљедећи уводни контекст: *Д̄ӣж̄е̄ се Ш̄ћ̄е̄п̄ан̄ т̄е̄ се п̄о̄љ̄уб̄ӣ с̄ М̄р̄ко̄ј̄е̄вӣћ̄ем. В̄е̄л̄ик̄а̄ г̄р̄а̄ја̄ и вес̄е̄ље, п̄о̄ч̄е̄ н̄а̄р̄од̄ к̄о̄ло в̄од̄ити: ј̄ед̄но̄ к̄о̄ло в̄о̄д̄ӣ ј̄ед̄ан̄ м̄л̄а̄д̄ӣ к̄а̄лӯђ̄ер, а др̄ӯг̄о̄ – С̄ӣмо̄ Ц̄е̄тӣњ̄анин\* / \*тр̄го̄вац̄ к̄д̄торск̄ӣ* [ШМ -2027]. – Трећа се пјесма уводи реченицом: *О̄п̄е̄т̄ к̄о̄ло п̄о̄чӣњ̄е̄ п̄ј̄е̄в̄а̄ти.* [ШМ -2135]. – А четврта: *К̄о̄ло п̄о̄је.* [ШМ -2239]. –

Према уводу у четврту пјесму допунили смо, у критичком и акценатском издању, уводни контекст пете пјесме: *Дòлази архиџàкòн Пèтар. Шћèпàн га зр̀ли и 'òће дà му дàрује свòј џефèрдàр. Пèтар се смијè и нè хоће дàра прìмити. [Кòло пòје.] [ШМ -2277].* – Као иницијатива за шесту пјесму служи Шћепанова реплика: *Пјèвàјте ми || бра̀ћо | Црнòгòрци! / Штò ви пјèсна || кòлом | не òкрèћè? / [...]/ нò пјèвàјте || и весèлите се! [ШМ 2352–2353, 2364],* послије које је прозна ремарка: *Нàрод вèсело и с грàјòм пòтрчи и пòчè кòло вòдити [ШМ -2365].* – Седма пјесма уводи се простом реченицом: *Кòло пјèвà.* [ШМ -2413]. – Посљедња, осма пјесма уводи се ремарком: *Сјèдају̀ на òбјед зàједно бèглер-бèг, кàди-àскјер и двà пàше, а му̀ла Хàсан и ìмàн Хусèин пјèвàју̀ на балкòну од вèликè сòбè у кòјòј òбједују̀ гòспòда. [ШМ -4008].*

(1) Силабичке метричке константе свих тих пјесама јесу шеснаестосложни изосилабизам и три цезуре распоређене по типу: (4 + 4) + (4 + 4). Тонске метричке константе су ненаглашеност четвртог, осмог, дванаестог и шеснаестог слога. У неким стиховима ненаглашеност слогова испред цезуре (не и слога којим се шеснаестерац завршава) остварује се ритмички условљеним преношењем акцента на претходни слог.

Преношење односно атонирање акцента реконструирамо испред цезуре иницијалног осмерца у четири стиха:

кàд је кòд нàс || слòга свèтà,  
òхолòст ће || пàсти клèтà: [ШМ 819 (5)];

Хàјд' мо ù бòј || сви пòју̀ћи,  
стàрè нàше || спòмињу̀ћи – [ШМ 839 (25)];

Бòрци ù кр̀в || свè лèжàху̀  
кòји слàвно || ту̀ пàдошè – [ШМ 2041 (45)];

штò с' òкò н̀их || плàмèн в̀је,  
штò л пушчàнè || јèке лòмè? [ШМ 2278 (104)],

двапут испред цезуре финалног осмерца:

ђè мѝшице || ўпр̄у н̄ше,  
лèг̄у ў пр̄ах || т̄урскè б̄ше: [ШМ 822 (8)];

Јун̄аци се || т̄ад глèдај̄у  
ка̀д̄а н̄ врат || м̄уке д̄ођ̄у. [ШМ 2151 (79)],

али и једном испред средишње, цезуре шеснаестерца:

н̄шè бра̄ћè || два̀дест ѝ шèст  
по̀гибошè || код ша̀тора, [ШМ 2422 (132)].

Сва наведена преношења ритмички су условљена, тј. нису метрички обавезна. Ритмика и интонација стихова потврђује нашу концепцију о шеснаестерцу као врсти стиха, а не о самосталном осмерцу.

(2) Типови опкорачења у шеснаестерачким пјесмама одликују превасходно умјетничку поезију.

а) Опкорачење шеснаестерца као стиха остварено је у стиховима 2249–2250 (97–98), које ћемо навести у контексту строфе:

С̄ер̄дар Ђ̄икан || и кн̄з Мо̀јаш  
у Чѐво се || с во̀јск̄ом вратè,  
во̀дè [с] со̀б̄ом || до̀ два̀ п̄ше  
и Ту̀рака̀<sup>х</sup> || гла̀вн̄их тр̄ста,  
за̀робл̄ен̄их || на Тр̄њине,  
да̀ ѝм по̀кор || Ту̀рци пл̄атè  
Ћ̄упрелӣћем || ўчӣњен̄и  
(освета је || ова̀ ч̄ист̄а!).  
[ШМ 2247–2250 (95–98)].

б) Опкорачење средишње цезуре (цезуре шеснаестерца) карактерише следећи стих:

го̀стићè се || га̀вранови  
ту̀рск̄им м̄сом, || и в̄укови: [ШМ 831 (17)].

Овај примјер се може сматрати опкорачењем осмерца као стиха, тј. осмераца 831<sup>а</sup> и 831<sup>б</sup>. Опкорачење је синтаксичко и на њега указује запета као интерпункцијски знак. Оно наглашава поезику шеснаестерца као стиха.

в) Опкорачење унутрашње цезуре (цезуре иницијалног осмерца) налазимо у стиху 2414<sup>а</sup>:

прѣд њѡм Тѣхѡј-||пѡша млѡдѣ  
и бѡсанскѣ || капетѡни, [ШМ 2414 (124)].

Опкорачење је фонетско: цезура раздваја двије компоненте сложене фонетске ријечи – први такт се завршава ријечју с побочним акцентом (означићемо је курзивом), а други отпочиње ријечју с главним акцентом у оквиру исте прозо-дијско-интонационе цјелине (Тѣхѡј<sup>^</sup>-пѡша).

(3) Пјесме у шеснаестерцу карактеришу и примјери инверзије. Вишеструка инверзија остварена је у дистиху:

Тиранства се || вѣхорови,  
о брежуљку || свѡбоднѡме,  
и сѣнови || Ахметови  
нѣмилос<sup>т</sup>но || луди лѡмѣ.  
[ШМ 2031–2032 (35–36)].

Инверзија у иницијалним осмерцима условљена је двоструко – да се не наруши прва цезура и да се оствари рима. Због потребе риме је инверзија и у првом од двају финалних осмераца. Али је овдје необична инверзија осмераца као компоненти шеснаестерачких стихова: њихов природни редослијед био би 1→3→4→2. Била би задовољена и рима, али би она била парна (са аспекта шеснаестерца – леонинска), а с инверзијом осмераца остварује се у њима унакрсна рима, као и у осталим строфама друге пјесме.

Обратићемо пажњу и на инверзију у једном истом такту:

лѡз Цѡрев је || тѡм спѡменѣк,  
такѡ нѡзвѡт || дѡ се знѡде – [ШМ 2057 (61)].

Ова инверзија показује да пјесма није остварена у трохејском ритму (трохеј би задовољио распоред: \*Цѡрев лѡз је) него у ритму четворотактног стиха (по један метрички акценат у сваком од четири чланка). Инверзијом се наглашава

именица *лăз*. Распоред метричких акцената је сљедећи: *лăз Цăрев је || тѠм спѠменик, / тăкѠ нăзвѠт || дă се знăде* – (неметричке акценте означили смо овдје курзивом).

(4) У погледу строфике и римованих сазвучја осам пјесама у *Шћепану Малом* дијеле се на четири формалне структуре, три чисте и једну комбиновану. Описаћемо их најприје са аспекта шеснаестерца као сложеног стиха, а затим са аспекта осмерца као примарног стиха.

а) Прва пјесма, једина у првом чину, има десет строфа са по три шеснаестерачка стиха. Свака терцина има један заједнички стих који се понавља, формално као рефрен, семантички као лајтмотив. Рима је леонинска (римује се крај првог и крај другог осмерца као полустихова шеснаестерца). Наводимо прву строфу:

НѠк грѠмови || тѸрскѠ ѠрѠ,  
нѠк се ГѠре || с њѠма бѠрѠ,  
нѠка враж<sup>и</sup>⟨ј⟩Ѡ || пр<sup>н</sup>снѠ п<sup>а</sup>к<sup>а</sup>  
и прѠкрије || свѠјет мр<sup>а</sup>ка:  
штѠ је бѠло, || тѠ ће бѠти –  
ЦрнѠгорац || поб<sup>и</sup>јѠдити!  
[ШМ 815–817 (1–3)].

Са аспекта поезике осмерца, строфа је секстина, а риме су парне.

б) Комбиновану строфичну структуру има друга пјесма, прва у трећем чину – првих осам строфа имају форму дистиха, завршне четири – форму катрена (са аспекта поезике шеснаестерца).

в) Дистих карактерише пету и шесту пјесму, тј. четврту и пету у трећем чину, и осму пјесму, једину у петом чину. Пета пјесма има четири, а шеста и осма по шест строфа. Рима је парна. Наводимо прву строфу пете пјесме:

ШтѠ ПѠпере || магла крѠје,  
штѠ л тѠпови || тѸрскѠ грѠмѠ,  
штѠ с<sup>Ѡ</sup> ѠкѠ њѠх || пл<sup>а</sup>мѠн вѠје,  
штѠ л пушч<sup>а</sup>нѠ || јѠке лѠмѠ?  
[ШМ 2277–2278 (103–104)].

Са аспекта поетике осмерца, строфа је катрен, а риме су унакрсне.

г) Катрен карактерише трећу, четврту и седму пјесму, све су у трећем чину (у њему су то друга, трећа и шеста пјесма). Трећа пјесма има шест, а четврта и седма по четири строфе. Рима је унакрсна. Наводимо прву строфу треће пјесме:

На Ситници || вòди бй̀стрōј  
крíла нам се || полòмишē:  
пòглавāре || нāше лй̀стом  
тū Һ̀упрелић || свē ùлови,  
на твр̂дū й̀х || в̂јеру Тўрци  
н̂емилос̂тно || погубишē –  
тū пòкликнū || хрāбрōст гòрска̂  
и свобòдē || свй̀ сй̀нови.  
[ШМ 2135–2138 (63–66)].

Са аспекта поетике осмерца, строфа је октава, а риме су разријеђене унакрсне (римује се други осмерац са шестим, а четврти са осмим).

**5.** Доминира ли у пјесмама лирског круга у *Шћепану Малом* поетика осмерца или поетика шеснаестерца? – Како у ком типу строфе и система римовања.

Сваки шеснаестерачки стих представља заокружену синтаксичко-интонациону цјелину, и сваки има риму (леонинску, парну или унакрсну). Од 150 шеснаестераца њих тридесет је груписано у терцине с леонинском римом, четрдесет осам у дистихе с парном римом, а седамдесет два у катрене с унакрсном римом. Преношење акцента, опкорачења и инверзије, видјели смо, такође наглашавају структуру шеснаестерца.

С друге стране, није сваки осмерац заокружена синтаксичко-интонациона цјелина, на примјер: тўрскй̀м м̂сом, || и в̂кови: [ШМ 831<sup>б</sup> (17<sup>б</sup>)]. Половина осмераца у структури катрена односно октаве (72) нема ни риму као обиљежје краја стиха. Сви осмерци су у пару: то указује да они конституишу шеснаестерац као сложени троцензурни стих.

И да закључимо: оправдано је све стихове из лирског круга посматрати као једну врсту стиха – као шеснаестерце који се разбијају у парне осмерце, иницијални и финални.

### III. НУМЕРАЦИЈА СТИХОВА

6. У погледу нумерације стихова – а од нумерације зависи и укупан број и врста стиха – сва издања *Шћепана Малог* дијеле се на четири скупине.

1° У прва два издања [СТОЈКОВИЋ 1851; ЈОВАНОВИЋИ 1880, ЈОВАНОВИЋИ 1881] нумерација стихова је изостала.

2° У трећем, Костићевом, и претпоследњем, Младеновићевом издању, нумерација се даје у континуитету, али је први набројао 4105 стихова [КОСТИЋ 1902: 212], а потоњи – 4104 (ставивши изузетно број и послеје последњег стиха иако он није дјелјив са 5) [МЛАДЕНОВИЋ 2007: 231].

3° У издањима која су излазила послеје издања Драгутина Костића а прије издања Александра Младеновића [РЕШЕТАР 1926; ВУШОВИЋ 1935; СТЕВАНОВИЋ 1952; НЕДИЋ 1964; МИЛОВИЋ 1965; НИКЧЕВИЋ 2005] нумерација се даје према чиновима, а то није никако добро јер је Његошев *Шћепан Мали* спјев, а само формално драма. Пошто је први нумерацију стихова по чиновима спровео Милан Решетар (а он је приређивао текст према другом, нумерисаном, а не према трећем, брижљиво рађеном и нумерисаном издању), он се, у првом чину, забројао: најприје је 93. стих означио као 95, а онда је још и стих 194. обиљежио као 195; то Данило Вушовић није запазио, тј. обје грешке је поновио.

4° У нашим издањима, најприје у основном, даје се двострука нумерација недесетерачких стихова, па је последњи нумерисани стих 4015 (146), иза којег су још четири стиха (сви су шеснаестерци) [МАРОЈЕВИЋ 2018: 446–447].

7. У издањима која су претходила нашем основном недесетерачки стихови се третирају двојако, као шеснаестерци или као осмерци.

1° Шеснаестерце је први, и једини прије нас, правилно представио Драгутин Костић – подијелио их је на два осмерца, па је финалне осмерце одштампао увучено (остали приређивачи, од Стојковића до Младеновића, шеснаестерце „ломе“ како падну). Таква су седмдесет два стиха (шеснаест у другој, двадесет четири у трећој, шеснаест у четвртој и шеснаест у седмој пјесми).

2° Остали шеснаестерци, њих седамдесет осам, у свим издањима прије нас третирају се као осмерци, па се тиме објашњава разлика у броју стихова између Костићевог (и свих осталих) и нашег основног издања.

8. Али и кад се од броја 4105 Костићевог издања одбије тих седамдесет осам стихова који су неосновано проглашавани за самосталне осмерце, опет остаје разлика између нашег, које има укупно 4019 стихова (3869 у десетерцу), и претходних издања (ако се изузму шеснаестерци односно осмерци, код Костића има 4027 нумерисаних јединица текста). Код нас је, дакле, осам стихова мање.

1° У првом дејствију нису стихови дјелови претходног стиха којима се, уз знак питања и чуђења, реплицира у дијалогу. Чему ће прилицат?! [ШМ +35] је реплицирање сердара Вукала на стих који говори игуман Теодосија Мркојевић: Та несрећа чему ће прилицат! [ШМ 35]. Цар?! [ШМ +39] је опет реплицирање игумана Теодосије Мркојевића на стих који говори сердар Вукале: цар је руски данас на Цетињу! [ШМ 39]. Није стих ни поновљени узвик владике Саве: Да-да... [ШМ -327], на који реагује Шћепан: Ја не знадем што је то дакање? [ШМ 327].

2° Није стих ни одрични одговор игумана Теодосије Мркојевића у другом дејствију: Не! [ШМ +1486] на питање беглер-бега првог: Зар никада није турска војска / Црну Гору под ноге метала? [ШМ 1485–1486].

3° Нису стихови у трећем дејствију ни поновљена вјерска узречица која прати завршни стих у реплици патријарха Василија Јовановића (= Јованова) Бркића: са помоћу Бога и слободe. / Алиллџа! Алиллџа! [ШМ 1712], ни „разговор“ Шћепана и папагала: Папагале! Папагале! / Цар... Цар... Цар... Цар... [ШМ -2377].

4° Костић у односу на Младеновића има стих више у четвртом дејствију зато што је прозу испред 2547. стиха (по нашој нумерацији) раздвојио у два ретка, па је други редак (уметнуту реплику на руском) означио као свој 2620. стих: (*К својима!* / Онъ еше молодець!) [КОСТИЋ 1902: 212].

## НАПОМЕНЕ

1. Прије дванаест година објављена је студија *Стих* Луче микрокозма: *Макроверсолошка анализа* [МАРОЈЕВИЋ 2010: 67–109]. Потпунији опис дали смо у критичком издању спјева, у поглављу „Версолошка реконструкција“ и у предговору акценатском издању [МАРОЈЕВИЋ 2016: 557–609, 863–902].

2. Поглавље „Версолошка реконструкција“ из критичког издања *Горског вијенца* [МАРОЈЕВИЋ 2005: 886–918] знатно је употпуњено у студији која је објављена прије петнаест година [МАРОЈЕВИЋ 2006–2007: 11–53].

3. Поглавље „Версолошка реконструкција“ у критичком издању *Биљежнице* [МАРОЈЕВИЋ 2017: 545–570] обухвата анализу (1) романсе *Ноћ скупља вијека*, (2) трију пјесама које су записане у самој *Биљежници*, (3) медитативних пјесама у прози и (4) пјесме слободног стиха у првом, духовном дијелу Његошева Тестаментa.

4. Поглавље „Версолошка реконструкција“ из критичког издања *Шћепана Малог* [МАРОЈЕВИЋ 2020а: 954–997] послужило је као основа и за овај рад [претходно објављен у *МАРОЈЕВИЋ 2020б: 21–38*], и за два комплементарна рада, од који је први посвећен реконструкцији силабичких константи [МАРОЈЕВИЋ 2020в: 47–66], а други – прозодијској и интонационој реконструкцији десетерца у *Шћепану Малом* [МАРОЈЕВИЋ 2020г: 47–65].

#### IV. ВЕРСОЛОШКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

9. Два руска превода *Шћепана Малог* дијеле три деценије и година више. Али се у те три деценије појавио руски аналог српског епског десетерца (превод *Горског вијенца* Александра Шумилова и Ивана Жиљунова), који је потврђен у преводу *Луче микроkozма* Иље Числова.

10. Основни стих *Шћепана Малог* у оригиналу, носилац епског начела, јесте српски епски или асиметрички десетерац, на примјер:

Да горимо свијећом – залуду:  
исправит се никад не можемо  
врагу прâвѣ вјере и слободе,  
нò ùдримо док је од нâс трага  
душманина слободе јуначке.  
Ко погине – погинуће славно,  
ко остане – остати ће славно,  
а Богу је жѣтва најмилија  
поток крви кад провре тѣрâнскѣ.  
[ШМ 1837–1845].

(1) Наведених девет десетераца у преводу В. Корнилова гласе:

Свечой будем гореть – все напрасно,  
никогда себя не оправдаем  
перед врагом веры и свободы,  
так давайте посильней ударим  
врага нашей свободы юнацкой.  
Кто погибнет, погибнет со славой,  
и живой останется со славой;  
для господ нету милее жертвы,  
чем пролитая кровь тиранская.  
[Корнилов 1988: 234].

Преводилац је покушао да створи руски аналог српског епског десетерца, али његов покушај није успио: јесте да стихови имају по десет слогова и да нема мушке клаузуле (доминира женска), али без цезуре – нема десетерца. Највише што се може рећи јесте да се Корнилов вратио на саму предисторију развоја умјетничке поезије руске – на силабички стих, који се није одржао нити дао неке видљиве резултате. Његов превод дјелује као умивена десетерачка проза!

(2) Олег Мраморнов је пошао утабаном стазом руске преводне књижевности: он десетерац преводи петостопним трохејом (руски: хорей):

Лишь сгорим свечами понапрасну,  
распрямитесь никогда не сможем  
перед врагами веры и свободы,  
так давайте же и впредь сражаться  
мы за молодецкую свободу.  
Кто погибнет, тот умрёт со славой,  
и живой останется со славой, |  
нет для Господа приятней жертвы,  
нежели кровь извергов тиранских.

[МРАМОРНОВ 2019: 136–137].

У последњем од девет наведених стихова појављује се неметрички главни акценат на четвртом слогу који донекле неутралише акцентованост петог слога, а измијењена је и синтаксичко-семантичка структура првог од наведених девет стихова.

**11.** Допунски стих *Шћепана Малог* у оригиналу, носилац лирског начела, јесте шеснаестерац, заправо: удвојени осмерац, на примјер:

#### ПРВО КОЛО

Јунаци се тад гледају  
    када н̄а в̄рат муке дођу.  
Најславније тад умрије  
    наш Милија в̄ојевода –  
ӯ цркви се затворити  
    зовне браћу да с њ̄им пођу:  
„Гроб је красан“, каже, „црква –  
    споменик ће бит свобода!“

#### ДРУГО КОЛО

Бранише се седам дан̄а  
    девет брат̄а б̄еспрест̄ана,  
седамдесет њ̄ дв̄а више  
    барјактара што убише  
око цркве на св̄е стране,  
    док их изда њебе’ана –  
Турци олтар прев̄алише,

с олтара их све побише.  
[ШМ 2151–2158 (79–86)].

(1) Наведених осам шеснаестераца (шеснаест удвојених осмераца) у преводу В. Корнилова гласе:

**Первое коло**

Очереди ждут герои, чтоб мучения принять им.  
Выбрал славную кончину Милия, наш воевода;  
затворился в божьем храме и позвал с собою  
братьев.  
«Славная, сказал, могила – храм, а памятник –  
свобода!» |

**Второе коло**

Всю неделю девять братьев бились, одолев  
усталость,  
семьдесят два знаменосца возле божьей церкви  
пали,  
и еще б держались братья, да зарядов не осталось,  
и в алтарь ворвались турки, в алтаре всех  
порубали.  
[Корнилов 1988: 246–247].

Корнилов при превођењу шеснаестераца није експериментисао, па је друга од двије наведене строфе сасвим коректно зазвучала и на руском језику – остварена је унакрсна рима, а осмерци се јасно издвајају иако нису и граfiјски адекватно представљени. Примијењен је четворостопни трохеј у сваком од осам осмераца.

Прва наведена строфа није адекватно преведена, не само семантички (први шеснаестерац је остварен као парафразирање народне пословице из *Горског вијенца* „На муци се познају јунаци“). Финални осмерац четвртог шеснаестераца почиње парцелацијом једносложне ријечи уз опкорачење централне цезуре, што није карактеристично за овај тип стиха.

(2) И Олег Мраморнов шеснаестерац преводи (осмостопним) трохејом:

**Первое коло**

Все юнаки, друг за другом, своей муки  
ожидают.  
Милия, наш воевода самый славный,  
умирает; |  
в одной церкви затворился, братьев к  
себе созывает:

в церкви смерть красна, пусть церковь –  
памятник свободе станет.

### Второе коло

Всю неделю девять братьев с турком  
доблестно сражались,  
семьдесят два знаменосца смерти здесь  
своей дождались,  
и еще б держались братья, да зарядов  
не хватило;  
ворвались в церковь турки, братьям  
стал алтарь могилой.

[МРАМОРНОВ 2019: 155–156].

И Мраморнов је другу строфу коректно превео иако стихови нису адекватно графички представљени (преводиолац ломил стихове и при том користи лијеву блок). Уз семантички неадекватан превод првог стиха првог кола, нарушена је синтаксичка цјеловитост шеснаестерца као стиха: трећа стопа иницијалног осмерца завршава се императивном рјечцом *пусть*, а она се интонационо везује за финални осмерац, тј. за четврту стопу у њему! Уз малу измјену, структура удвојеног осмерца могла се лако остварити:

«В церкви смерть прекрасна – церковь  
памятник свободе станет!».

Треба истаћи да су у свим издањима на српском шеснаестерци ломљени као и у два превода, осим трећег издања (Драгутина Костића) и, наравно, осим наших издања (критичког, акценатског и основног).

12. Завршићемо овај осврт на два руска превода посљедњег Његошевог спјева напоменом о лингвистици и поетици наслова. Ми смо утврдили да синтагма „Лажни цар“ у првом издању није Његошева [МАРОЈЕВИЋ 2021: 83–87]. То значи да у руском преводу није адекватно ни «Самозванец» ни «Лжецарь». С друге стране, антропоним би требало транслитерисати у складу с дијалекатском прозодијом, па би стилски адекватан наслов у преводу био као у резимеу овог рада – «Щепан Малый».

### Литература

1. ВУШОВИЋ 1935: *Цјелокупна дјела Петра Петровића Његоша*. У редакцији Данила Вушовића. Београд: Народна култура, 1935.
2. ГВ: *Горски вијенац* [у књ. Маројевић 2005: 35–218 (критичко издање); Маројевић 2018: 161–265 (основно издање); акценатско издање (у рукопису)].
3. ЈОВАНОВИЋИ 1880: *Лажни цар Шћепан Мали*. Историјско збитије XVIII. вијека. Сачинио Петар Петровић Његуш владика црногорски. Ново издање. Панчево:

- Накладом Књижаре браће Јовановића, [1880], 1–64. (Народна библиотека браће Јовановића. Свеска 5).
4. ЈОВАНОВИЋИ 1881: [Само на корицама:] *Лажни цар Шћепан Мали*. [Панчево, 1881], 65–152. (Народна библиотека браће Јовановића. Свеска 7).
  5. КОРНИЛОВ 1988: *Самозванец Степан Малый*: Историческое событие XVIII века. Перевод В. Корнилова. [Подстрочный перевод выполнен О. Говоровой.] – Петр Негош. *Горный венец. Самозванец Степан Малый*. Перевод с сербскохорватского под редакцией О. Кутасовой. Москва: Художественная литература, 1988, 153–322.
  6. КОСТИЋ 1902: *Лажни цар Шћепан Мали*: Историческо збитије осамнаестог вијека. Од Петра Петровића Његоша. [Предговор написао Јаша М. Продановић. Приредио Драгутин Костић]. Београд–Загреб: Штампарија Мила Маравића, 1902. (Српска књижевна задруга, 63). [Првом пагинацијом штампани су, накнадно, предговор и биљешка о издању потписана са С. К. 3.].
  7. ЛМ: *Луча микрокозма* [у књ. Маројевић 2016: 105–224 (критичко издање), 903–1020 (акцентско издање); Маројевић 2018: 67–149 (основно издање)].
  8. МАРОЈЕВИЋ 2005: Петар II Петровић-Његош. *Горски вијенац*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД, 2005.
  9. МАРОЈЕВИЋ 2006–2007: Радмило Маројевић. *Версолошка реконструкција у критичком издању Горског вијенца*. – Зборник за српски језик, књижевност и умјетност, Бања Лука, 2006–2007, III–IV, бр. 3–4, 11–53.
  10. МАРОЈЕВИЋ 2010: Радмило Маројевић. *Стих Луче микрокозма: макроверсолошка анализа*. – Зборник Матице српске за књижевност и језик, [Нови Сад], 2010, књ. LVIII, св. 1, 67–109.
  11. МАРОЈЕВИЋ 2016: Петар II Петровић-Његош. *Луча микрокозма*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД – Цетиње: Narodni muzej Crne Gore, 2016.
  12. МАРОЈЕВИЋ 2017: Петар II Петровић-Његош. *Биљешница*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД, 2017.
  13. МАРОЈЕВИЋ 2018: Петар II Петровић-Његош. *Луча микрокозма. Горски вијенац. Шћепан Мали*. Основно издање. Ортографија и ортоепија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Никшић: Будимљанско-никшићка епархија – Београд: Друштво за неговање Његошевог дела, 2018.
  14. МАРОЈЕВИЋ 2020а: Петар II Петровић-Његош. *Шћепан Мали*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД – Цетиње: Народни музеј Црне Горе, 2020.
  15. МАРОЈЕВИЋ 2020б: Радмило Н. Маројевић. *Стих Шћепана Малог: (метрика и ритмика десетерца и шеснаестерца)*. – Зборник Матице српске за књижевност и језик, [Нови Сад], 2020, књ. LXVIII, св. 1, 21–38.
  16. МАРОЈЕВИЋ 2020в: Радмило Маројевић. *Версификација његошевог спјева Шћепан Мали: (Реконструкција силабичких константи)*. – Зборник Матице српске за филологију и лингвистику, Нови Сад, 2020, [књ.] LXIII/1, 47–66.
  17. МАРОЈЕВИЋ 2020г: Радмило Н. Маројевић. *Десетерац Шћепана Малог (прозо-дијска и интонациона реконструкција)*. – Октоих, Подгорица, 2020, X, [св.] 11, 47–65.
  18. МАРОЈЕВИЋ 2021: Р. Маројевић. *Предговор*. – У: Петар II Петровић-Његош.

- Луча микрокозма. Горски вијенац. Шћепан Мали. Ноћ скупља вијека. Основно издање. Ортографија и ортоепија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица: ЦИД, 2021, 5–106.*
19. МИЛОВИЋ 1965: Петар II Петровић Његош. *Лажни цар Шћепан Мали*. [Приредио за штампу и прилоге написао Јевто М. Миловић]. Титоград: Графички завод, 1965. (Библиотека „Луча“, 15).
  20. МЛАДЕНОВИЋ 2007: Петар II Петровић Његош. *Лажни цар Шћепан Мали*. Приредио Александар Младеновић. Подгорица: ЦАНУ, 2007. (Сабрана дјела Петра II Петровића Његоша. Критичко издање. Књига трећа).
  21. МРАМОРНОВ 2019: *Лжецарь Степан Малый*. Драма в переводе Олега Мраморнова. Москва: Спасское дело, 2019.
  22. НЕДИЋ 1964: Петар Петровић Његош. *Лажни цар Шћепан Мали. Писма*. [Избор Војислав Ђурић. Редакција Владан Недић]. Нови Сад: Матица српска – Београд: Српска књижевна задруга, [1964]. (Српска књижевност у сто књига. Књ. 22. Петар Петровић Његош, II).
  23. НИКЧЕВИЋ 2005: Петар II. Петровић Његош. *Лажни цар Шћепан Мали*. Према 1. издању из 1851. приредио и предговор написао Војислав П. Никчевић. Цетиње: Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje, 2005.
  24. РЕШЕТАР 1926: [Целокупна дела Петра Петровића Његоша. Књига прва. Већа дела]. *Горски вијенац. Луча микрокозма. Шћепан Мали*. У редакцији Милана Решетара, Београд: Државна штампарија, 1926.
  25. СТЕВАНОВИЋ 1952: Петар Петровић Његош. *Шћепан Мали*. [Текст приредили за штампу Михаило Стевановић и Радован Лалић. Биљешке и објашњења написао Михаило Стевановић]. Београд: Просвета, 1952. (Целокупна дјела П. П. Његоша. Књига четврта).
  26. СТОЈКОВИЋ 1851: *Лажни цар Шћепан Мали*: Историческо Збитије Осамнајестог вијека. Пјесмотворје Његове Свијетлости Петра Петровића Његоша, Владике и Господара Црнегоре. [На 9. страни:] *Шћепан Мали*. Повјестно збитије, у пет дјејствијах. [На насловној страни:] Издао 1851. године Андрија Стојковић у Трсту. [На корици:] У Југославији. [На полеђини насловне стране испод мота:] Печатња браће Жупана у Загребу 1851.
  27. ШМ: *Шћепан Мали* [у књ. Маројевић 2020: 227–486 (критичко издање), 1011–1153 (акцентско издање)]; Маројевић 2018: 289–449 (основно издање)].

**Евгения Андреевна Наугольных**  
кандидат филологических наук, доцент, ВГБОУ ВО «Пермская  
государственная фармацевтическая академия» Минздрава РФ,  
доцент кафедры иностранных языков  
<https://orcid.org/0000-0002-8071-8148>, [pulina\\_jane@mail.ru](mailto:pulina_jane@mail.ru)

УДК: 81'255.2 + 81'373.611

## **ЗВУКОПИСЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. ДЖОЙСА И ИХ ПЕРЕВОДИМОСТЬ**

### ***SOUND ASPECTS OF OCCASIONAL WORDS IN JAMES JOYCE'S LATE WORKS AND THEIR TRANSLATABILITY***

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвомузыкальная техника Дж. Джойса в поздних произведениях писателя. Анализируются романы «Улисс» и «Поминки по Финнегану». Исследуются способы экстраполяции музыки в текстовый материал. Делается вывод о том, что мелодия в тексте помимо стандартных приемов повторения, варьированного повторения, сокращения, расширения актуализируется при помощи различных девиаций (фонематическое, графическое искажение слов, звукопись и т. д.). Анализируются особенности этих приемов, а также сложности их межъязыковой трансляции на русский, немецкий и испанский языки при помощи сопоставительного анализа переводных соответствий. Делается вывод о зависимости переводческого решения от уровней языка, затронутых Дж. Джойсом в процессе создания «музыкальных» лексем, а также от индивидуальных ассоциаций, возникающих у переводчика в процессе восприятия текстов романов. Кроме того, семантическая и звуковая основа окказиональных новообразований писателя в меньшей степени поддается передаче на русский, чем на немецкий и испанский языки из-за значительных различий в их фонетических системах. Это становится причиной радикальной переработки романов, сопровождения их объемными переводческими комментариями, создания вариации на тему первоисточника, а не его переводов.

**Ключевые слова:** звукопись; окказиональное слово; полисемантичность; модель словообразования; переводимость.

**Введение.** Будучи обладателем уникального лингвокреативного мышления, ирландский писатель Дж. Джойс сумел создать искусство, которое Э. Сепир характеризовал как «специфически языковое и по существу непереводаемое» [Сепир, 2001, с. 196]. Справедливо отмечается, что верное восприятие поздних романов Дж. Джойса требует участия и синтетического взаимодействия всех пяти чувств, при этом «в иерархии на первом месте располагается слуховая модальность [Хоружий, 2015, с. 5]». Безусловно, читатель таких произведений как «Улисс» и, особенно,

«Поминки по Финнегану» должен «обладать даром не только особого смотрения, но и слушания» [Хоружий, 2015, с. 379].

Эксперименты Дж. Джойса с языком поражают многих исследователей, особенно акцентируется их звуковая составляющая, а наличие фонетических словосочетаний-неологизмов трактуется как «удивительная находка» (перевод мой – Е. Н.) [McLuhan, 1953, с. 79]. Как уверял сам Дж. Джойс, его проза «приятна для слухового восприятия» (*pleasing to the ear*), ее нужно проговаривать [Ellmann, 1983, с. 702]. Возможно, чтобы еще больше подчеркнуть значение «слуховой модальности текста», Дж. Джойс включает лексему “*ear*” в разнообразные языковые игры, задействует ее при создании окказиональных единиц в рамках английского языка (*muchears, earshare*), мультилингвальных новообразований (*cearc* = рус. «цирк» + *ear*), антропонимов, в том числе фамилии главного героя романа «Поминки по Финнегану» (*Earwicker*). Поскольку музыкальные приемы в литературе организуют особым образом звуковую материю, являются особым средством текстообразования, способны объединять внеязыковую и языковую реальности, они требуют всестороннего детального изучения.

В данной статье делается попытка не только описания выявленных особенностей музыкальной техники Дж. Джойса, но анализа возможности сохранения богатства смысловых измерений текста в переводах на иностранные языки. Это может иметь значение для дальнейшей интерпретации романов, а также позволит углубить анализ переводов произведений Дж. Джойса на русский язык, немецкий и испанский языки.

**Материалы и методы.** Постоянная активизация музыки в тексте при помощи девиаций на фонематическом уровне, графическое искажение слов, звукопись и другие приемы стали причиной выбора в качестве материала для анализа двух экспериментальных романов Дж. Джойса: «Улисс» и «Поминки по Финнегану». Они дают возможность составить репрезентативную выборку музыкальных новообразований и проанализировать разнообразие их структур. После морфемного, словообразовательного анализа англоязычных индивидуально-авторских новообразований писателя был выполнен комплексный сопоставительный анализ единиц оригинала и их русских, немецких и испанских переводных соответствий.

**Результаты.** Смысл, звук и ритм – это три стороны лексемы, разграничить которые возможно лишь абстрактно. Как верно заметил Б.А. Грифцов, они восстанавливают свое единство в художественном свершении. При этом именно «звуковой комплекс, специфическая расстановка слов всегда определяют настоящего писателя» [Грифцов, 1988, с. 91]. Анализ показал, что в текстах Дж. Джойса присутствуют все ключевые приемы, которые Е.Н. Азнамеева относит к музыкальным, а

именно повторение, варьированное повторение, сокращение, расширение [Азначеева, 1994, с. 8].

В ходе проведенного исследования способов экстраполяции музыки в текстовую материю было выявлено доминирование расширения/повторов отрезка (увеличение длины исходной единицы): *Killthemall and Killeachother and Killkelly-on-the-Flure, coss cossist; attilad, attatitalad* и т.д. Реже Дж. Джойс используется сокращение, или повторное проведение лексемы с уменьшением ее длины: *begog but he was, the gog*.

Обнаружены также тавтограмматические триады (*dear dirty Dublin; Hoary Hairy Hoax; Pan Poleaxe Paddyrisky*); частое повторение начальных звуков антропонимов (*Mrs Holly Hazeleyes; Darly Dermod*), включая практически полное звуковое повторение одного имени собственного в другом (*Gyant Blyant, Miss Myra Myrtle, Charley Chance*); анафразия (*Miss Kennedy sauntered sadly from bright light, twinning a loose hair behind an ear. Sauntering sadly, gold no more, she twisted twined a hair. Sadly she twined in sauntering gold hair behind a curving ear*) [Joyce, 1998, p. 246]).

«Музыкализация» («*musicalization*» – термин Жана-Мишеля Рабате [Rabaté, 1986, p. 87]) в творчестве Дж. Джойса часто происходит через создания индивидуально-авторских новообразований путем редупликации. В романах «Улисс» и «Поминки по Финнегану» писатель создает окказиональные лексемы, используя двойной (*pofffoff, shooshooe*), тройной (*gryffygyffygyffs, barnabarnabarn*), четверной (*clipperclipperclipperclipper*) повтор. Встречаются даже единицы из семи повторяющихся основ (*quoiquoiquoiquoiquoiquoiquoiquo*). Редупликацией создаются также единицы на основе других иностранных языков: *tauftauf* (немецкий), *glouglou, fumfum* (французский), *estoesto* (испанский), *zijnzijn* (голландский) и др.

Поскольку сохранение звуковых особенностей окказиональных единиц в языках перевода является сложной задачей, к выполнению которой необходимо стремиться для конструирования концептуального пространства художественного произведения в целом, нами был проведен начальный анализ таких лексем с целью выявления границ их межъязыковой трансляции. Ограниченный объем статьи позволяет привести лишь ряд выводов, основанных на изучении полных переводов романа «Поминки по Финнегану», выполненных для немецких читателей Д. Штюделем, а для испанской аудитории – М. Забалой. Рассматривались также русские переводы отдельных частей этого произведения (переводчики А. Рене, А. Волохонский). Обсуждения результатов представлены в следующем разделе.

**Обсуждение и заключение.** Исследованные нами способы экстраполяции музыки в текстовую материю поздних романов Дж. Джойса позволяют сделать вывод о том, что писатель намеренно распределяет знаки в печатном пространстве «условно», иными словами, таким образом, чтобы

интерпретация романа всегда оставалась вариативной. В связи с этим читатель нередко оказывается перед выбором: «отталкиваться при восприятии текста от самых очевидных ассоциаций или всерьез поразмышлять над звуковыми или завуалированными пластами смысла» [Derrida and Joyce, 2013, p. 228]. В этой вариативности и заключается основной принцип поэтики Дж. Джойса, которую он заимствует из музыки.

Так, на примере окказиональной единицы «*meanderhalltale*» [Joyce, 2012, p. 19] легко продемонстрировать, насколько разнообразным могут быть ассоциации при интерпретации лексемы в случае задействования в процессе анализа как фонетических, так и семантических связей. Здесь помимо очевидного словосложения *meander* (излучина русла реки) + *Thal* (нем. «долина реки») + *tale* (сказка), можно, как минимум, выделить лексемы *to mean* (означать) и *tall* (высокий), а также отследить созвучность с единицей *Neanderthal* (неандерталец). Все вместе дает нам возможность реконструировать представление Дж. Джойса об истории человечества, которая вьется рекою времени с далекой «неандертальской эры».

В свете многозначности и многозвучности текстового материала Дж. Джойса особенно ценным становится изучение его переводов на другие языки, что, безусловно, позволяет раскрыть новые значения исходных индивидуально-авторских новообразований. Кратко проанализируем один из многочисленных примеров и его переводы на русский, немецкий и испанский языки:

One still hears that pebble crusted laughta, *jarijap cheerycherrily*, among the roadside tree the lady Holmpatrick planted [Joyce, 2012, p. 31].

До сих пор мы слышим джепиджеп живорозовый, деревянный смешок из придорожного куста, который взрастила госпожа Холмпатрик [Джойс, 2020, с. 12].

До сих пор в ушах рассыпается галькой хохотанье японогородного краснаязычия из среды придорожного дерева, что посадила леди Остролистопадник [Джойс, 2022].

Man hört noch das Kiesel antiquierte Gelöchter, *Jippijipp Huhurrah*, unter den AlleBäumen, die Lady HügelPetrus pflanzte [Joyce, 1993, S. 31].

Uno puede escuchar todavía esa rasatada encostrada en pedregullo, *jarijapia y guindiguinda*, junto al árbol al costado de la ruta que la lady Holmpatrick plantó [Joyce, 2016, p. 31].

Индивидуально-авторская единица *jarijap* была образована двухкомпонентной редупликацией. Наречие *cheerycherrily* создано частичной редупликацией. Учитывая узкий контекст (присутствие в предложении растительной тематики (*planted, tree*)), а также близость лексемы *cheerycherrily*, можно предположить, что в основе данного словосочетания находится образ сакуры (*Japanese cherry*). Помимо этого, обе единицы являются элементами четко продуманной креативной техники

Дж. Джойса, позволяющей через постоянные подсказки догадаться о заложенных в лексему смысловых потенциях. В окказиональном наречии *cheerycherrily* удвоенный протяжный гласный *e* переходит в удвоенный вибрирующий сонорный согласный *r*. Такая ритмическая оформленность редупликативов приводит к музыкальному звучанию, ощущению завершенности. Кроме того, в этой окказиональной лексеме вычленяется корень *cheer* (*веселье, одобрительный возглас, ура*), который и влияет на конечную интерпретацию данной единицы.

В своем переводе Д. Штундель делает акцент на созвучности (*Jiprijipp Nuhurrah*). В его немецком варианте сохраняется протяжность гласных, переходящая в вибрирующий согласный *r*. Что касается семантической составляющей, то выкристаллизовывается только один ассоциативный ряд, связанный с радостными возгласами (*Hurra*). Аналогичным образом преимущественно звуковой оболочкой руководствуется А. Волохонский. Именно поэтому он использует транскрипцию/транслитерацию при передаче первой единицы (*джепиджеп*). Хотя лексические компоненты прослеживаются в окказиональном прилагательном *живорозовый* (розовый – как цвет вишни), связь с Японией и сакурой теряется. А. Рене, безусловно, на первый план выдвигает передачу смысла. В его словосочетании (*японогородного краснойзычия*) обнаруживается прямое название страны, отражается цвет вишни (*красный*), фоново присутствует ассоциативный ряд *возглас – язык*. Тем не менее, скрупулёзно подыскивая эквиваленты с учетом всех возможных ассоциаций, заложенных Дж. Джойсом, он получает итоговый вариант с «иным орнаментом». Звукоподражательный эффект ряда несколько теряется, стилистический эффект сглаживается. Можно предположить, что М. Забалой также заметил и стремился передать связь с Японией при переводе первой единицы словосочетания *jarijaria* (*jaronés – японский*). В его второй единице удачно применяется редупликация, однако несмотря на наличие основы *guinda* (*вишня*), первый компонент сложного слова (*cheer*) не передается.

Правомерно переводимость сверхсложных текстов Дж. Джойса рассматривается П. О’Нилом через применение одной из трех возможных стратегий, обозначенных им как компетитивная (*competitive*), объясняющая (*explanatory*) и имитирующая (*imitative*) [O’Neill, 2013, p. 288]. Компетитивный перевод предполагает создание такого варианта на ПЯ, в котором для компенсации потерь постоянно вводятся новые элементы, совершается попытка деформировать ПЯ подобно экспериментаторству Дж. Джойса с родным языком. Вторая, «объясняющая», тенденция приводит к тому, что созданный перевод звучит более понятно и привычно для читателя. Однако избегая «острых» углов и шероховатостей языка, переводчик пусть ненамеренно, но сокращает объем заложенной писателем

информации. Наконец, третья стратегия подразумевает создание переводчиками собственной версии романа, при этом возможно сопровождение переводного материала внушительным массивом переводческих комментариев. Действительно, в какой-то степени любой «перевод – это написание нового произведения, очень часто – мало сходного с подлинником» [Грифцов, 1988, с. 96].

Проведенный нами сопоставительный анализ позволяет утверждать, что Д. Штюндель в большей степени придерживается конкурентивной стратегии, добиваясь полифонического эффекта путем добавления единиц в ПЯ. Считаем этот способ допустимым, поскольку, все, что осознается нами, может быть выражено единицами языка, а если таковых не существует, всегда существует возможность их создания (*the principle of expressibility*) [Searle, 1999, p. 16]. Примеры второй стратегии находим чаще всего в переводе на испанский язык. К третьей стратегии межъязыковой трансляции можно прежде всего отнести версию А. Волохонского, названную самим переводчиком «переложением».

В целом, выбор переводческого решения зависит от уровней языка, затронутых Дж. Джойсом в процессе создания «музыкальных» лексем, а также от индивидуальных ассоциаций, возникающих у переводчика в процессе восприятия текстов романов. Местами переводы носят характер комментариев и представляют собой скорее переводческие интерпретации исходных единиц, а не их прямые соответствия. Семантическая и звуковая основа окказиональных новообразований Дж. Джойса в меньшей степени поддается передаче на русский, чем на немецкий и испанский языки из-за значительных различий в фонетических системах этих языков. Тем не менее особая мелодичность окказиональных лексем автора должна быть передана в текстах перевода максимально органично, естественно. Лишь собрав все предложенные варианты вместе, можно приблизиться к разгадке звукописи лексических новообразований в позднем творчестве Дж. Джойса.

### Список литературы

1. Азначеева Е.Н. Музыкальные принципы организации литературно-художественного текста / Е.Н. Азначеева. Пермь: Изд-во Перм. Ун-та, 1994. 86 с.
2. Грифцов Б.А. Психология писателя / Б.А. Грифцов. М.: Художественная литература, 1988. 462 с.
3. Джойс Дж. Уэйк Финнеганов / Дж. Джойс; переложение А.Г. Волохонского. Тверь: KOLONNA Publications, 2000. 128 с.
4. Джойс Дж. На помине Финнеганов [Электрон. ресурс] / Дж. Джойс; пер. с англ. А. Рене. – Режим доступа: [http://samlib.ru/r/rene\\_a/113.shtml](http://samlib.ru/r/rene_a/113.shtml) (дата обращения: 22.02.2022).
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. М.: Прогресс, 2001. 655 с.

6. Хоружий С. «Улисс» в русском зеркале / С. Хоружий. СПб.: Азбука, 2015. 382 с.
7. Derrida and Joyce: texts and contexts / edited by A.J. Mitchell, S. Slote. New York: State University of New York Press, 2013. 313 p.
8. Ellmann R. James Joyce / R. Ellmann. Oxford: Oxford University Press, 1983. 960 p.
9. Joyce J. Finnegans wehg / J. Joyce; übersetzt von Dieter H. Stündel. Frankfurt: Zweitausendeins, 1993. 627 S.
10. Joyce J. Ulysses / J. Joyce. London: Picador, 1998. 741 p.
11. Joyce J. Finnegans wake / J. Joyce. London: Wordsworth classics, 2012. 628 p.
12. Joyce J. Finnegans wake / J. Joyce; traducido por M. Zabaloy. Avellaneda : el cuenco del plata, 2016. 628 p.
13. McLuhan M. James Joyce: trivial and quadrivial / M. McLuhan / Thought, Fordham University Quarterly, Vol. XXVIII, No. 108. New York: 1953. P. 75–98.
14. O'Neill P. Impossible Joyce: Finnegans Wakes / P. O'Neill. Toronto: University of Toronto Press, 2013. 336 p.
15. Rabaté, J.-M. The silence of Sirens / J.-M. Rabaté / James Joyce: the centennial symposium. Chicago: University of Illinois press, 1986. P. 82–88.
16. Searle J. The Principle of expressibility / Searle J. Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 1–21.

**Наталья Михайловна Нестерова**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры  
иностраных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный  
исследовательский политехнический университет (Россия)  
<https://orcid.org/0000-0001-9064-6742>  
[nest-nat@yandex.ru](mailto:nest-nat@yandex.ru)

УДК 81'255.2

**“ОМАРОВАЯ КАДРИЛЬ”, “ФОКСШПРОТ” И ДРУГИЕ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРЮКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ  
СКАЗКИ ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА**

**"LOBSTER QUADRILLE", "FOXSPRAT" AND OTHER LINGUISTIC  
TRICKS OF LEWIS CARROLL'S TALE TRANSLATORS**

**Аннотация.** Данная статья посвящена сравнительному анализу переводов названий глав сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес». Анализ основывается на десяти русскоязычных переводах, выполненных переводчиками на протяжении почти 150 лет. Первый перевод был сделан в 1879 г. и последний в 2019 г. Как известно, перевод заглавий и особенно художественных текстов всегда считался одной из острых проблем, стоящих перед переводчиком, что связано с особой ролью заголовка как первой и сильной позицией текста, задающей вектор смыслового восприятия следующего за ним текста. В данной работе в качестве теоретической основы используется теория интертекстуальности Ж. Женетта, в частности, его концепция паратекстуальности, поскольку заголовок главы и является одним из паратекстов, а именно перитекстом, т. е. тем текстом, который находится внутри основного текста. Сказка Кэрролла, как известно, состоит из 12 глав, каждая из которых имеет «говорящее» название, требующее от переводчика творческого решения, поэтому основное внимание в статье уделяется особо ярким неординарным и неожиданным вариантам, которые можно назвать своеобразными «лингвистическими трюками», демонстрирующими языковую изобретательность переводчиков.

**Ключевые слова:** сказки Л. Кэрролла, перевод, заглавие, глава, паратекст, перитекст, переводческое решение

**Abstract.** The paper presents a comparative analysis of the translation of L. Carroll's fairy tale "Alice in Wonderland" chapter titles. The analysis is based on ten Russian-language translations made over a period of nearly 150 years. The first translation appeared in 1879 and the last one in 2019. It is caused by the special role of the title which is the first and strong position of the text directing the perception of the text that follows it. In this study, G. Genette's theory of intertextuality is used as a theoretical basis for the analysis and in particular his concept of paratextuality since the title of the chapter is one of the paratexts called by the Genette a peritext, i.e. the text that is inside the main text. The text of Carroll's fairy tale consists of 12 chapters, each of

which has a "telling" (descriptive) title that requires a creative decision from the translator; therefore special attention is paid to the brightest, most extraordinary and unexpected variants which can be called "linguistic tricks", demonstrating the language ingenuity of translators.

**Keywords:** Carroll's fairy tales, translation, title, chapter, paratext, peritext, translation decision

Like Homer, the Bible, and all other great works of fantasy, the *Alice* books lend themselves readily to any type of symbolic interpretation

Martin Gardner

**Введение.** Хорошо известно, что тексты обеих «Алис» Л. Кэрролла теоретически «непереводимы», но при этом они переведены (и не один раз!) на множество языков. Особенно часто переводится первая «Алиса» (*Alice in Wonderland*). История русскоязычной «Алисы» началась 1879 году с анонимного перевода-пересказа «Соня в царстве дива». В последнее время появилась версия, что переводчиком была Ольга Ивановна Тимирязева, двоюродная сестра выдающегося ученого К. А. Тимирязева.

За почти полтора столетия русскоязычная «Алиса» обогатилась больше, чем десятью новыми версиями, самые известные из них – это переводы В. Набокова, Н. Демуровой, Б. Заходера, Л. Яхнина, выполненные в разное время прошлого столетия, и уже в новом (XXI) веке появилось два новых перевода. Автор последнего, увидевшего свет в 2019 г. – Евгений Ключев, филолог, переводчик, известный российский писатель, которого называют «мастером абсурда». Автор другого – один из ведущих российских переводоведов и переводчиков Дмитрий Ермолович (2016). Несомненная ценность последнего перевода заключается в том, что автор создал не только новую версию обеих «Алис», но и дал анализ других, ранее выполненных переводов, а также написал профессиональный переводческий комментарий, объясняющий «механику» принятия переводческого решения.

Сегодня можно говорить не только о переводах сказок Кэрролла, но и о сложившейся специальной области исследований – «Алисологии». Как отмечает Д. Ермолович, современные кэрроллоеды относятся к литературным сказкам писателя как сакральным текстам, стараясь изучить и разгадать всю многосмысленность загадочной «Алисы». Среди российских «алисологов» одним из самых авторитетных, несомненно, является переводчик и исследователь английской детской литературы Нина Михайловна Демурова. Ее перу принадлежат переводы обеих сказок, комментарии к ним, а также биография их автора, вышедшая в серии ЖЗЛ [Демурова, 1970, 2000, 2019]. Из зарубежных исследователей нужно назвать

прежде всего Мартина Гарднера, автора «Комментированной Алисы» (*The Annotated Alice*) [Гарднер, 1991], а также «отца» машинного перевода Уоррена Уивера, собравшего коллекцию из 160 версий «Алисы» на 42 языках и написавшего книгу «*Alice in many tongues*» [Weaver, 1964], посвященную истории переводов сказки оксфордского профессора.

Большинство исследователей переводов «Алисы» пишут о трудностях, связанных с каламбурами, логическими шутками, аллюзиями, особой кэрролловской «бессмыслицей». Много внимания уделяется проблеме перевода имен персонажей, стихков, являющихся, как правило, пародиями на известные английские стихи и песенки. Данное же небольшое исследование мы решили посвятить анализу переводов названий глав «Алисы в стране чудес», которых в тексте двенадцать.

**Материал и методы.** Материалом нашего исследования явились варианты переводов названий глав «Алисы в стране чудес», выполненных в разное время. Всего было отобрано десять переводов, т. е. корпус заголовков составил сто двадцать вариантов. Для исследования были использованы традиционные лингвистические методы: описание, сопоставление, семантический, контекстный и прагмалингвистический виды анализа. Последний позволяет рассмотреть отношения не только между оригинальными английскими заголовками и их переводами, но и отношения между различными русскоязычными переводами с точки зрения адресата перевода и времени его выполнения.

**Результаты и обсуждение.** Прежде, чем перейти к результатам и обсуждению выполненного исследования, поясним выбор его объекта. Известно, что заголовок — это первая и сильная позиция текста, своеобразный ориентир читателя, поскольку, будучи именем текста, заглавие, по словам С. Кржижановского, «отбирает из многого, в котором главное и не главное, сутевое и не сутевое даны вместе, лишь **немногое, но необходимое**», другими словами, заглавие показывает книгу **вмале**» [Кржижановский, 1931, с. 3] (Выд. наше — Н.Н.)

Перевод заголовков художественных текстов всегда считался одной из серьезных проблем в теории и практике перевода. Иноязычное заглавие требует от переводчика особого внимания и творческого подхода. В истории перевода можно найти как много неудачных переводческих решений, так и, наоборот, удачных. Анализу ошибок при переводе заголовков посвящена, в частности, статья В. Рогова «О переводе заглавий», опубликованная в журнале «Иностранная литература» в рубрике «Трибуна переводчика» [Рогов, 1998].

Обратимся к феномену заглавия с точки зрения интертекстуальности. В литературоведении, благодаря работе Жерара Женетта «Паратексты: пороги интерпретации» [Genette 1997], заголовок стал рассматриваться как паратекст (от др.-греч. Παρά - *возле, около* + *текст*), т. е. элемент текста,

который, с одной стороны, принадлежит произведению, но с другой – является в определенной степени самостоятельной частью произведения, находясь «около» него. К паратекстам относятся эпитафии, предисловия, послесловия, посвящения. Но самым символическим и значимым паратекстом является именно заглавие, оно есть имя текста, с которого и начинается знакомство читателя с произведением. Название работы Ж. Женетта очень точно передает роль заглавия в восприятии произведения, это, действительно, «порог», переступая через который, мы попадаем во внутреннее пространство самого текста.

Вот такими «порогами» и являются заголовки глав сказки Кэрролла. Перечислим их:

1. *Down the Rabbit Hole*. 2. *Pool of Tears*. 3. *A Caucus-Race and a Long Tale*. 4. *The Rabbit sends in a Little Bill*. 5. *Advice From a Caterpillar*. 6. *Pig and Pepper*. 7. *A Mad Tea-Party*. 8. *The Queen's Croquet Ground*. 9. *The Mock Turtle's Story*. 10. *The Lobster Quadrille*. 11. *Who Stole the Tarts?* 12. *Alice's Evidence*.

Как уже говорилось, было использовано 10 переводов: 1) Анонимный перевод, 1789; 2) Александра Рождественская, 1908; 3) Владимир Набоков (Сирин), 1923; 4) Нина Демурова, 1966; 5) Борис Заходер, 1971; 6) Александр Щербаков, 1977; 7) Владимир Орел, 1988; 8) Леонид Яхнин, 1991; 9) Дмитрий Ермолович, 2016; 10) Евгений Клюев, 2019.<sup>1</sup> Далее при комментировании мы будем указывать только номер, не повторяя фамилию переводчика. В данной статье в связи с ограничениями, продиктованными объемом публикации, представлен анализ заголовков только трех глав – первой, третьей и десятой.

**Глава 1.** Заголовок, который открывает историю приключений Алисы – *Down the Rabbit-Hole*. Все мы хорошо помним знаменитое начало сказки: дремлющая рядом с сестрой Алиса неожиданно видит белого кролика, не задумываясь, бежит за ним и ныряет в некую дыру, которая оказывается норой Кролика: *In another moment down went Alice after it*. Вот тот порог, переступив который, мы попадаем в «страну чудес». Первое слово *down*. Кембриджский словарь дает следующее толкование наречию «down»: *in or towards a low or lower position, from a higher one*. (<https://dictionary.cambridge.org/ru/down>). Буквально это значит: «передвигать(ся) по направлению вниз с более высокого места», что и делает Алиса. Посмотрим на варианты, предлагаемые переводчиками:

1) У кролика в норке; 2) В кроличьей норке; 3) Нырок в кроличью норку; 4) Вниз по кроличьей норе; 5) Глава первая, в которой Алиса чуть не провалилась сквозь землю; 6) В недрах кроличьей норы; 7) Вдогонку за

---

<sup>1</sup> Указаны даты первого выхода.

кроликом; 8) Кувырком за кроликом; 9) Под землю через кроличью нору; 10) В нору за кроликом.

Казалось бы, перевод в этом случае очевиден – «Вниз по норе колика» (кроличьей норе), и этот вариант предлагает Н. Демурова. Такие варианты, как 1, 2, 6, не передают динамики события, они указывают только на место действия. Вариант 3 за счет предлога «в» дает представление о том, что происходит определенное перемещение героини в нору кролика, причем указывается способ перемещения. Есть указание на движение вниз («нырок»). Предлог «за», использованный в вариантах 7, 8, 10, придает значение преследования, которого нет в оригинальном заголовке, в варианте 7 это значение усилено и словом «вдогонку». Таким образом, акцент сделан на том, что кто-то кого-то догоняет, преследует, но при этом исчезает нора и перемещение (падение) вниз. В варианте 8 указан способ движения – «кувырком», что является добавлением переводчика. Вариант 5 – это развернутое описание того, что произойдет с героиней: она должна «провалиться сквозь землю». Здесь появляется определенная двусмысленность, поскольку «провалиться сквозь землю» имеет и переносное значение. Вариант 9 дает точное отражение того, что содержится в тексте, т. е. в данном случае можно говорить о точной передаче ситуации. Таким образом, семантический и контекстуальный анализ вариантов перевода заголовков позволяет считать, что варианты 3, 4, 9 достаточно точно, как говорил С. Кржижановский, показывают «вмале» начало приключений Алисы. Остальные варианты в той или иной степени «дезориентируют» читателя.

**Глава 3.** Оригинальный заголовок: *A Caucus-Race and a Long Tale*. Представляется, что это один из самых «коварных» для переводчиков заголовков, поскольку он содержит изобретенное автором сложное слово и двусмысленное словосочетание *long tale*, один из самых известных каламбуров Кэрролла. В данном случае требуется двойное переводческое решение. Прежде всего нужно «изобрести» соответствие кэрролловскому окказиональному словосочетанию *caucus--race*, в котором он сочетает «несочетаемое»: английское слово *caucus* относится к политической лексике и означает некое совещание. Слово *race* относится к спортивной лексике – бег, гонки. Сегодня кэрролловское слово *caucus-race* можно встретить в англоязычном политическом дискурсе, оно превратилось в своего рода идиоматическое выражение, которое употребляется (с отсылкой к Кэрроллу) в значении: *Any event or activity that requires a great amount of time, energy, and commitment, but which is or is considered to be ultimately futile* (<https://idioms.thefreedictionary.com/caucus+race>)

В придуманном мире Кэрролла этим составным словом обозначается абсолютно бессмысленное (с точки зрения здравого смысла) действие. Как это передать, какое русскоязычное соответствие найти? Решение

осложняется еще и дополнительным каламбуром. Представим варианты переводческих решений:

1) Игра в горелки; 2) Скачки наперегонки и длинный рассказ; 3) Игра в куралесы и повесть в виде хвоста; 4) Бег по кругу и длинный рассказ; 5) Глава третья, в которой происходит кросс по инстанциям и история с хвостиком; 6) Потасовка с подтасовкой; 7) Бег от Ня и хвост истории; 8) История с бестолкнёй и с хвостиком; 9) Бег по инстанциям и длинный рассказ; 10) Совещательные гонки и рассказ без конца.

Как мы видим, решения все абсолютно разные, особенно в отношении передачи первой части заголовка. Действительно, в этом случае требовалась особая лингвистическая изобретательность, что и отразилось в вариантах, предлагаемых авторами переводов. Среди всех заголовков выделяется, на наш взгляд, третий: «Игра в куралесы». Автор перевода (В. Набоков) практически изобретает название игры, используя значение слова «куралесить», т. е. чудачить, безобразничать, озорничать, чудить и пр. Интересное решение он находит и для второй части заголовка *long tale*, обыгрывая английские омонимы (*tale* и *tail*) – «повесть в виде хвоста». Как известно, в оригинальном кэрроловском издании «длинная и печальная история» Мыши была напечатана в виде хвоста. С тех пор такая форма этого фрагмента текста воспроизводится практически во всех изданиях. На наш взгляд, в данном случае нужно признать удачное решение начинающего переводчика<sup>1</sup>, позволившее передать англоязычный каламбур.

Обобщая анализ заголовков третьей главы, нужно отметить, что все переводчики пытались так или иначе передать «бестолковость» того, что описано в главе, все нашли по-своему интересные решения. Так, в заголовке 7 разрывается слово «бег-от-ня» и получается бег от какого-то загадочного персонажа «Ня», что и провоцирует вопрос Алисы: «Бег от кого?»

В двух переводах появляется слово «инстанция». В русском языке данное слово принадлежит к официально-деловой лексике и означает звено в системе соподчиненных органов, соответственно, выражения «бегать/ходить по инстанциям» – это ходить от одного официального лица к другому. Поэтому появление такого слова в сказке кажется не совсем органичным, хотя исходное латинское слово означает «непосредственная близость», а все герои бегают, действительно, в непосредственной близости друг от друга. Интересен вариант 10 – «совещательные гонки», тут переводчик попытался передать значение обоих слов *caucus* и *race*. Однако нужно признать, что этот вариант не совсем понятен и, чтобы оценить его, нужно знать английский оригинал.

**Глава 10.** У Кэрролла данная глава называется *Lobster Quadrille*. Этот заголовок в отличие от заголовка главы 3 не представляется сложным для

---

<sup>1</sup> В. Набоков перевел «Алису» в 1923 г., когда ему было 24 года.

перевода. Оба слова хорошо известны русскоязычному читателю, и решение кажется вполне очевидным. Однако и тут наблюдается большое разнообразие:

1) Заседание суда; 2) Кадриль омаров; 3) Омаровая кадриль; 4) Морская кадриль; 5) Глава десятая, в которой танцуют раковую кадриль; 6) Кадриль «Омарочка»; 7) Фокшпрот; 8) Пара для омара; 9) Омаринская; 10) Кадриль с омарами.

На наш взгляд, вполне адекватное решение – это «кадриль с омарами». Суть танца, описанного Кэрролом как раз и заключалась в том, что каждый танцующий выбирает себе в качестве партнера обязательно омара. Именно это и сообщают Алисе ее новые друзья: *Each with a lobster as a partner*. Но переводчики уходят от этого решения, называя танец омаринской, омарочкой, раковой и морской кадрилью. Выделяется вариант 7 (Владимир Орел), который сочиняет свое слово «фокшпрот», используя название всем знакомого танца и добавляя в него «рыбную» составляющую. Это вызвало и замену обязательного для танца партнера – вместо омара им становится шпрота. Остается не совсем понятным, почему даже в том случае, когда оригинальный заголовок прозрачен, переводчики пытаются привнести свое толкование, придумать свой отличный от оригинала вариант. Возможно, Владимиру Орлу показалось, что «шпрота» – это более знакомая реалья русскому читателю советской эпохи (книга вышла в 1988 г.).

Как уже говорилось выше, набранный нами корпус переводов-заголовков содержит 120 вариантов. Мы привели только 36, оставив за рамками текста данной статьи такие известные кэрроловские заголовки, как *The Pool of Tears, A Mad Tea-Party, The Mock-Turtle's Party, Who Stole Tarts*. Все эти заголовки породили большое разнообразие русскоязычных вариантов, демонстрирующих лингвистическую изобретательность переводчиков.

**Заключение.** Проведенный анализ русскоязычных названий глав «Алисы в стране чудес» еще раз подтвердил, с одной стороны, «непереводимость» текста Кэрролла, а с другой — неистребимое желание переводчиков дерзать и переводить. Это доказывается растущем количеством переводов, представляющих совершенно разные прочтения сказок Кэрролла. Нужно отметить, что много нового появляется и в области их комментирования. Кэрролловеды стремятся расшифровать все интертекстуальные связи, скрытые в текстах «Алисы». Можно сказать, что перевод кэрроловских текстов – это не только литературное творчество, но и научное изыскание, цель которого, как отмечает М. Гарднер, узнать и понять то, что «находится за пределами текста», а за его пределами находится очень многое, поскольку сказка оксфордского математика была адресована читателю другой эпохи и культуры, читателю, который жил в кэрролловском Оксфорде и был близок к кругу семьи Лидделл [Гарднер, 1991].

Сегодня история создания гениальной литературной сказки достаточно хорошо известна, поэтому, вероятно, и возникает желание создать новую версию перевода и предложить еще одну интерпретацию загадочной «Алисы». Временной фактор очень заметен в том, как эволюционировал кэрролловский текст в русскоязычных переводах: это путь от русификации к более точному англоязычному варианту. Здесь нужно еще раз сказать о переводе Д. Ермоловича, который, будучи лингвистом, теоретиком перевода и профессиональным переводчиком, сопровождает свой перевод, напечатанный параллельно с английским оригиналом, обширными комментариями, полезными, как он сам пишет, для тех, кто изучает английский язык, английскую литературу, переводоведение и, конечно, для профессиональных переводчиков [Кэрролл, 2017, с. 195]. А нам остается только согласиться с автором и выразить ему глубокую благодарность за такой колоссальный труд – труд переводчика и переводоведа.

Сопоставление переводов и даже только названий глав позволяет сказать, что интерес представляют абсолютно все варианты, поскольку они создают определенную полифонию русскоязычной «Алисы», дополняя и оттеняя друг друга. Нельзя не признать справедливость следующих слов: «Для такой книги, как "Алиса", ценен любой перевод, потому что "идеальное и единственное" переложение этой сказки невозможно по сути. Слава же героям, которые осмеливаются переводить "Алису", поэтому здесь, как говорил Додо, "победили все, и каждый достоин награды!"» [Курий, 2004].

### Список литературы

1. Гарднер М. Аннотированная «Алиса» [Электрон. ресурс] / М. Гарднер. – 1991. – Режим доступа: [http://lib.ru/CARROLL/carrol0\\_6.txt](http://lib.ru/CARROLL/carrol0_6.txt) (дата обращения 07.03.2022).
2. Демурова Н.М. Голос и скрипка (К переводу эксцентрических сказок Льюиса Кэрролла) / Н. М. Демурова. // Мастерство перевода. 1970. С. 150 – 185.
3. Демурова Н.М. «Июльский полдень золотой...»: Статьи об английской детской книге / Н.М. Демурова. М.: Изд-во УРАО, 2000. 256 с.
4. Демурова Н. М. Льюис Кэрролл / Нина Демурова. М.: Молодая гвардия, 2019. 414 с.
5. Кржижановский С. Д. Поэтика названий / С. Д. Кржижановский. М.: Никитинские субботники, 1931. 36 с.
6. Курий С. Глупости Чарльза Лютвиджа Доджсона (два сна и одна охота) [электрон.ресурс] / С. Курий. – Режим доступа: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/kurij-gluposti-charlza-lyutvidzha.htm> (дата обращения: 07.03.2022)
7. Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес /Льюис Кэрролл / Пер.с англ., предисл., комм.и илл. Дмитрия Ермоловича – На рус. и англ. языках. М.: Аудитория, 2017. 276 с.

8. Рогов В. О переводе заглавий [электр.ресурс] / В. Рогов. – Режим доступа: <http://magazines.gorky.media/inostran/1998/4/o-perevode-zaglavij.html> (Дата обращения: 07.03.2022).
9. Carroll L. Alice in Wonderland / Lewis Carroll. Wordsworth Classics, 1995. 253 p.
10. Gardner M. Lewis Carroll. The Annotated Alice / Martin Gardner. Penguin Books, 2001. 334 p.
11. Weaver W. Alice in Many Tongues: the Translations of Alice in Wonderland / Warren Weaver. Madison: University of Wisconsin Press, 1964. 147 p.

**Снежана Поповић**  
докторант факултета филолошких наука,  
Панъевропейский университет „АПЕИРОН“  
(Баня-Лука, Република Српска)  
snezana714@gmail.com

УДК: 81

**ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ, ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ И  
СТИЛИСТИЧКИ АСПЕКТ ПРОУЧАВАЊА ФРАЗЕОЛОГИЗАМА  
У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ**

**LEXICAL-SEMANTIC, LINGUA-CULTURAL AND STYLISTIC ASPECTS  
OF STUDYING OF IDIOMS IN RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGE**

Тема нашег истраживања је описивање руских фразеологизама и њихових српских еквивалената са лексичког-семантичког, лингвокултуролошког и стилистичког аспекта. Изабрали смо фразеологизме са културолошком компонентом, које смо подијелили у три групе:

- фразеологизми у чијем се саставу налази назив предмета националне културе,

- фразеологизми у којима се очитује историја народа и

- фразеологизми који садрже властита национална имена.

Због ограниченог обима рада, из сваке групе ћемо представити по један руски фразеологизам и њихов најближи функционално-смисаони еквивалент у српском језику. У теоретском дијелу смо представили кратко тумачење лексичко-семантичког, лингвокултуролошког и стилистичког проучавања фразеологизама. Резултати истраживања показују да у проналажењу најближих функционално-смисаоних еквивалената у српском језику који одговарају руским фразеологизмима са културолошком компонентом постоје случајеви гдје се еквивалент смисаоно може одредити, али не садржи културолошку компоненту.

**Кључне ријечи:** фразеологизам; функционално-смисаони еквивалент; културолошка компонента; лексичко-семантички аспект; лингвокултуролошки аспект; стилистички аспект

**Abstract.** The aim of this work is describing of Russian idioms and finding their equivalents in Serbian language from the lexical-semantic, lingua-cultural and stylistic aspect. We chose Russian idioms with cultural component, which we divided into three groups:

- idioms that include the name of the object of national culture;

- idioms that reflect the history of the nation and

- idioms that contain an own national name.

We will describe and present just one Russian idiom from each of the three groups and their functional-semantic equivalent in Serbian language, because of limited number of pages in this work. In the theoretical part, we have presented a brief

*interpretation of the lexical-semantic, lingua-cultural and stylistic study of phraseology. The results of the research show that in finding the closest functional-semantic equivalents in the Serbian language that correspond to Russian idioms with a cultural component, there are cases where the equivalent can be meaningfully determined, but does not contain a cultural component.*

**Key words:** *idiom; functional-semantic equivalent, cultural component, lexical-semantic, lingua-cultural, stylistic aspect*

**Увод.** У овом истраживању анализираћемо фразеологизме са културолошком компонентом у руском језику и анализом утврдити њихов најближи функционално-смисаони еквивалент у српском језику са лексичко-семантичког, морфолошко-синтаксичког, лингвокултуролошког и стилистичког аспекта. У нашем истраживању даћемо кратко теоретско тумачење лексичко-семантичког, лингвокултуролошког и стилистичког проучавања фразеологизама. За овај рад смо изабрали групу лексичко-семантичких руских фразеологизама са културолошком компонентом и њиховим преводом на српски еквивалент.

Прије него што пређемо на апликативни дио, даћемо кратак осврт на историју проучавања ових питања у руској и српској лингвистици, као и објашњење основних појмова које ћемо користити у нашем истраживању.

Питањима фразеологије у српском језику највише се бавила и дала највећи допринос Драгана Мршевић-Радовић, која се бавила проучавањем фразеологизама са свих аспеката. Од посебног значаја су њене двије монографије: *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику* (1987) и *Фразеологија и национална култура* (2008).

Карактеристике фразеологизама са културолошког аспекта који је повезан са религијом дала је Наташа Вуловић у својој докторској дисертацији. Фразеологизмима, а посебно идиолектом писца („Горски вијенац“, П.П.Његош) бавила се Ана Пејановић.

Велики допринос контрастивној фразеологији (на материјалу руског и српског језика) дала је Лариса Раздобудко-Човић у својим монографијама: *Семантика и прагматика соматизама у српском и руском језику и Љубишина бисерница*.

**Методe.** Поступци анализе су описно-аналитичког карактера и укључују дескриптивну методу, методе когнитивне лингвистике (компонентну и концептуалну), компаративну, упоредно-историјску методу, контекстуалну методу.

У аналитичком дијелу издвојили смо следеће лексичко-семантичке групе руских фразеологизама:

- *фразеологизми у чијем се саставу налази назив предмета националне културе (нпр. 'бить баклуши')*,

- *фразеологизми у којима се очитује историја народа, (нпр. 'погиб как швед под Полтовој')*

- фразеологизми који садрже властита национална имена (нпр. 'кричатъ во всю ивановскую').

Даље ћемо посматрати ону лингвокултуролошку информацију која је својствена конкретном народу или сродним народима, у овом случају Русима и Србима, односно националну културолошку информацију (то значи да нећемо обухватити библизме и општељудске универзалије које су заједничке разним културама). Према томе, изабране фразеологизме анализираћемо са сљедећих аспеката:

#### *Лингвокултуролошки аспект*

Лингвокултурологија проучава језик као феномен културе, а сам термин се јавља у вези са радовима фразеолошке школе, на челу са [Телијом В.Н, 1996], радовима [Аругјунове Н.Д, 1999.], [Маслове В.А, 2001.] и других.

Сваки носилац језика своје виђење свијета формира у оквирима искуства својих предака уграђеног у језичким појмовима. Усвајањем тог искуства, настојимо да га примијенимо и усавршимо. Али, у процесу спознаје свијета, настају и нови појмови који се уграђују у језик, који и јесте културна својина. Припадници различитих лингвокултура доживљавају и тумаче реалност на свој начин. При томе се доживљаји и тумачења реалности могу битно разликовати код припадника различитих лингвокултура о чему свједочи унутрашња форма фразеологизма у којој је садржана културолошки значајна информација.

#### *Лексичко-семантички аспект*

Семантички аспект фразеологизама је веома битан у практичној употреби фразеологизама у говору. Фразеологизми имају сложену структуру значења. Обим њихове семантике зависи од многих параметара. Различити структурно-семантички типови фразеологизама имају своје посебне типове унутрашње форме. На етимолошком плану могу се разликовати два типа унутрашње форме фразеологизама:

- *унутрашња форма која се јавља као резултат историјског развоја фразеологизама (претходно етимолошко значење у његовом односу према фразеолошком значењу које се развило из њега);*

- *обновљена унутрашња форма, поново осмишљена у процесу употребе фразеологизама повезана са блијеђењем смисаоног садржаја синтагме који се налази у основи фразеолошког значења и потребом мотивисања употребе фразеологизма у примјени према одређеним појавама и ситуацијама.*

Ови видови динамике унутрашње форме могу представљати одређене етапе историјске промјене семантичке структуре фразеологизма.

#### *Стилистички аспект фразеологизама*

Фразеолошки састав језика је разноврстан. Фразеологизми са културолошким аспектом можемо подијелити на сљедеће групе:

- према називу предмета националне културе,
- фразеологизми у којима се очитује историја народа и
- фразеологизми који садрже властита национална имена

У овом истраживању ћемо примјењивати подјелу коју је направио [Шански Н.М., 1985.] Шански са аспекта стилистичких својстава издваја слjedeће групе фразеологизама:

- неутрални/међустилски,
- разговорни,
- књишки и
- архаизми и историзми.

У нашем раду архаичне фразеологизме ћемо сврстати у књишке фразеологизме.

Стилистичка диференцијација фразеологизама укључује емоционално-експресивну обојеност коју дају фразеологизми услед искључиве фразеолошке употребе у одређеним сферама општења међу људима.

**Циљ овог рада** је описивање руских фразеологизама из лексичко-семантичке групе са културолошком компонентом којима смо одређивали најближе функционално-смисаоне српске еквиваленте.

**Материјал истраживања.** Материјал за истраживање је издвојен из лексикографских извора, тј.једнојезичких фразеолошких рјечника *Фразеологическиј словарь русскогo језика*, [Телија Е.Н., 2006.], *Учебниј фразеологическиј словарь русскогo језика* [Тихонов А.Н., Н.А. Ковалева, 2014.], из којих су изабрани руски фразеологизми са културолошком компонентом; *Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika* [Matešić J., 1982.], *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* [САНУ, 1984.], *Речник српског језика* [Матица српска, 2011.]. Контекстуални примјери су из руске књижевности, преузети из Националног корпуса руског језика [НКРЯ].

**Задаци.** Међу задацима истраживања можемо издвојити слjedeће:

1) издвајање руских фразеологизама са културолошком компонентом које смо подијелили у три групе:

- фразеологизми који у свом саставу садрже лингвокултурему;
- фразеологизми чија је унутрашња форма представљена национално-историјским догађајем;
- фразеологизми који у свом саставу садрже властита национална имена;

2) анализирање и проналажење најближег српског еквивалента који са лексичко-семантичког, лингвокултуролошког и стилистичког аспекта одговара руском фразеологизму.

Руске фразеологизме које ћемо представити у рада можемо подијелити у лексичко-семантичке групе:

1. руски фразеологизми и њихови српски еквиваленти који у свом саставу имају назив предмета националне културе: *лаптем ци хлебать, задать баню, как кур во ци, выносить сор из избы, косая сажень в плечах, семь пядей во лбу, сорок сороков, первый блин комом, вольный казак*

- руски фразеологизам „*бить баклуши*“ има значење ‘беспосличарити, дангубити, узпразно проводити вријеме’ и садржи ријеч *баклуши* која означава ‘мале класе за израду дрвених кашика и посуда’, и у руском језику се као таква користи само у овом фразеологизму; с обзиром да је овај посао сматран једноставним, отуда вјероватно потиче семантика, и са стилистичког аспекта овај фразеологизам припада разговорном стилу и има негативну конотацију – неодобравања.

Сматрамо да је семантички најближи српски еквивалент, фразеологизам „*хватати зјале*“ са истим значењем, стилистичкиим обиљежјем, садржи културолошку компоненту - архаичну лексему *зјале* (у Вуковом Рјечнику (с.210) – ‘зјало - ништа, рупа, празнина, отвор’) и која се, наравно, данас не употребљава. Оба фразеологизма имају подједнаку синтаксичку функцију – функцију предиката.

Контекстуални примјер: „(Аннушка:) Ты меня, братец, отпусти домой! На что я тебе!(Бессудный:) А дома что делать? *Баклуши бить.*“ (Островский).

„(Аннушка:) Пусти ме, брате, да идем кући! Што ћу ти ја! (Бесудни:) А шта ћеш код куће радити? *Хватати зјале.*“ – превод наш, С.П.

Дакле, анализа са лингвокултуролошког, лексичко-семантичког и стилистичког аспекта показала је да руски фразеологизам има потпуни еквивалент у српском језику, имају архаичне ријечи које у овом случају представљају културолошку компоненту овог фразеологизма.

Према томе, анализирани руски фразеологизми са називом предмета националне културе у свом саставу имају називе националне обуће, националног јела, националног старог заната, ритуала и домаћинства.

Осим тога, треба нагласити да су анализирани фразеологизми са називом предмета националне културе према лексичко-граматичкој карактеристици углавном глаголски, у мањој мјери - прилошки и придјевски.

Са стилистичког аспекта су разговорни и имају изразиту емоционално-експресивну обојеност.

Што се тиче српских фразеологизама - функционално-смисаоних еквивалената ове групе треба нагласити да немају сви културолошку компоненту, осим *хватати зјале, изгрдити на пасји опанак, тушта и тма*. Са лексичко-граматичког аспекта, фразеологизми су два глаголска и један прилошки. Као и у руском језику, преовладавају глаголски. Као и у руском језику, разговорног су карактера.

Са стилистичког аспекта су разговорни и имају изразиту емоционално-експресивну обојеност.

2. *Фразеологизми који садрже властита национална имена: кричать во всю ивановскую, сирота казанская, драть как Сидорову козу, филькина грамота*

- Фразеологизам „показати кузькину маћ“ има значење ‘запријетити некоме’ и у свом саставу садржи властито име Кузька које представља културолошку компоненту овог фразеологизма. Постоји више тумачења у вези са етимологијом овог фразеологизма, који су у вези и са самим именом Кузька (Кузьма) и са догађајима.

Сматрамо да је у српском језику најприближнији еквивалент «дати некоме по њушци», и није културолошки маркиран.

Са стилистичког аспекта, руски фразеологизам је, зависно од контекста у којем је употребељен, грубо-разговорни или шаливо-иронични, док је српски еквивалент колоквијалан. Синтаксичка функција им је предикатска.

Контекстуални примјер: „Эх, — дед даже застонал во тьме, — мне бы на такую-то гору взобраться, (как Сталин), я бы *показал* кой-кому *кузькину маћ!*» (Максимов)

„Ех, застења чак и дјед у тами, да ми се на такво брдо успети (као Стаљин), *дао* бих ја понеком *по њушци!*“ – превод наш, С.П.

3. *Фразеологизми везани за националне историјске догађаје: мамаево побоище, потёмкинская деревня*

- Фразеологизам „*как швед под Полтавой*“ има значење ‘бити поражен, доживјети крах’. Поријекло фразеологизма је повезано са историјским догађајем који се сачувао у руској култури и један је од најзначајнијих у националној историји, када је 1709.године, недалеко од града Полтаве, руска армија потукла шведску војску, за коју се сматрало да је непобједива, и тако донијела коначно ослобођење. У слици фразеологизма перцепција неуспјеха Швеђана у тој битци представља еталон краха и пораза.

У српском језику овом фразеологизму семантички одговара фразеологизам „*провести се /проћи/ као Јанко на Косову*“. Поријекло фразеологизма повезано је са историјским догађајем и представља алузију на пропаст угарске војске коју је предводио Јанко Хуњади на Косову 1448. године. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика, Књига 10*, [Институт за српскохрватски језик], Београд, 1984.

Оба фразеологизма имају адвербијалну функцију.

Контекстуални примјер: „Ох, чувствую, не наберём мы 20 человек, сорвётся наша поездка, и погорим *как шведы под Полтавой*.“ [Автолюбитель, 2002.]

„Ох, предосјећам да нећемо сакупити 20 људи, наше путовање ће пропасти, и провешћемо се као Јанко на Косову.“ – превод наш, С.П.

Источник: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/articles/1632/kak-shved-pod-poltavoj.htm>

Дакле, анализа са лингвокултуролошког, лексичко-семантичког и стилистичког аспекта показала је да руски фразеологизам има потпуни еквивалент у српском језику, односно имају историјски догађај који у овом случају представља културолошку компоненту фразеологизма.

- Фразеологизам „*потёмкинская деревня*“ има значење ‘лажни блесак који сакрива неуспио садржај нечега, обмана, лаж’ води поријекло из руске историје из периода владавине Катарине Велике и повезан је са кнезом Потемкином, који је, када је Катарина Велика ишла на пут у Крим, наредио да се уз пут којим је пролазила поставе лажне декоративне празне кулисе насеља, како би је увјерио у свој успјех у освајању јужних крајева Русије.

Овај фразеологизам је у свом буквалном преводу „Потемкинова села“ прешао у српски језик у истом вербално-семантичком значењу. У српском језику за измишљену ствар постоји и фразеологизам „шарена лаж“.

Источник: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/articles/493/potemkinskaya-derevnya.htm>

Послије проведене упоредно-лексичке, семантичке и стилистичке анализе фразеологизама везаним за историјске националне догађаје, можемо да закључимо да их је најмање у нашем корпусу (само три):

- Имамо потпуни еквивалент у руском и српском језику - *потёмкинская деревня*

- Руски фразеологизам *как швед под Полтавой* који има свој историјски догађај има адекватан еквивалент у српском језику, али са другим историјским догађајем који је повезан са историјом Срба

**Закључак.** Након проведене лексичко-семантичке, лингвокултуролошке и стилистичке анализе, дошли смо до сљедећих закључака:

1. да у проналажењу најближих функционално-смисаоних еквивалената у српском језику који одговарају руским фразеологизмима са културолошком компонентом постоје случајеви гдје се еквивалент смисаоно може одредити, али не садржи културолошку компоненту;

2. треба да истакнемо да анализирани руски фразеологизми са културолошком компонентом, немају увијек својих функционално-смисаоних еквивалената. Постоји одређени број руских безеквивалентних фразеологизама са културолошком компонентом;

3. осим тога, анализирани руски фразеологизми са културолошком компонентом немају увијек потпуни функционално-смисаони еквивалент који би садржавао исту културолошку компоненту, а

они који имају културолошку компоненту, она није адекватна руској (уп. *Баню задать – изгрдити на пасји опанак*;

4. постоје руски фразеологизми који немају својих фразеолошких еквивалената у српском језику (*филькина грамота*)

5. највећи број руских фразеологизама са културолошком компонентом је са називом предмета националне културе. Затим, слиједи група фразеологизама који садрже властита национална имена. И, најмањи број фразеологизама су они везани за националне историјске догађаје;

6. што се тиче српских еквивалената, можемо рећи да функционално-смисаоних еквивалената са културолошком компонентом је око 30%. Према томе, анализирани руски фразеологизми са називом предмета националне културе у свом саставу имају називе националне обуће, националног јела, националног старог заната, ритуала и домаћинства; а у српском – архаизми с културолошком обојеношћу као на примјер: национални симбол – опанак или ријеч старословенског поријекла - *тушта*. Лексичко-граматичка и стилистичка карактеристика анализираних фразеологизама у српском и руском језику је подударна;

7. руски фразеологизми са властитим националним именом су разговорно-колоквијалног стила као и у српском језику. Понекад немају функционално-смисаоних еквивалената у српском језику који би у свом саставу имали властито име.

Из корпуса фразеологизама везаних за историјске националне догађаје, можемо да закључимо да их је најмање у нашем корпусу: имамо потпуни еквивалент - руски фразеологизам *как швед под Полтавой* који има свој историјски догађај има адекватан еквивалент у српском језику, али са другим историјским догађајем који је повезан са историјом Срба, и фразеологизам *који има само* приближно адекватан еквивалент.

### Библиографија

1. Артюнова Н.Д. Язык и мир человека, Москва 1999.
2. Маслова В. Лингвокултурология, Москва, 2001.
3. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка, Москва, 1985.
5. Мршевић-Радовић Д. Фразеологија и национална култура. Београд: Друштво за српски језик, 2008.
6. Пејановић А. Фразеологија Горског вијенца, Црногорска академија наука и умјетности Подгорица, 2010.
7. Човић Л. Упоредна лингвокултурологија српског и руског језика, Бања Лука, 2020.
8. Рјечници:
9. Тихонов А.Н., Н.А. Ковалева, Москва, 2014.

10. Телия Е.Н., Фразеологический словарь русского языка, 2006.
11. Matešić J., Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika, Zagreb 1982.
12. САНУ, Речник српскохрватског књижевног и народног језика 1984.
13. Матица српска, Речник српског језика, Нови Сад, 2011.
14. Интернет:
15. <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/articles/493/potemkinskaya-derevnya.htm>

**Разиля Рафинатовна Хуснулина**

доктор филологических наук, профессор Высшей школы перевода  
МГУ им. М.В. Ломоносова  
razilya-kh@yandex.ru

**УДК 7.08**

**К ВОПРОСУ О КОНСТРУИРОВАНИИ ОБРАЗОВ  
СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ**

**TO THE QUESTION OF THE CONSTRUCTION OF THE IMAGES  
BY THE MEDIUMS OF TELEVISION**

***Аннотация.** В докладе рассматриваются некоторые ключевые тенденции конструирования телевидением особого типа реальности. Автор обращает внимание на изменившуюся роль телевидения в последние несколько лет, характеризует основные тренды новостной и информационно-аналитической повестки ТВ. Эти вопросы требуют проведения серьёзных исследований и масштабного изучения телевизионного дискурса, который по своей природе является слишком разносторонним как в аспекте своего контента (от развлекательного до информационно-аналитического), так и способов передачи сообщений (звук, изображение, устная речь). Обратим внимание, что выявленные тенденции имеют отношение не только к российским федеральным телеканалам, но и к целому ряду мировых и зарубежных СМИ, к трендам новостной и информационно-аналитической повестки на телевидении. В целом, изменения, произошедшие с начала 2000-х годов с телеэфиром, можно охарактеризовать как уход от стандартов объективной журналистики. Большинство телеканалов демонстрируют существенный крен в сторону либо развлекательного, либо публицистического контента, а часто – и того, и другого. Поэтому если и говорить об эволюции телевидения, то именно этих двух систем жанров: развлекательных и публицистических. Важно заметить, что речь идёт, скорее, не о качественной, а о количественной эволюции, об экспансии этих жанров в телеэфире, причём публицистические и развлекательные передачи качественно часто остаются далёкими от профессиональных жанровых стандартов. Особое внимание уделено персонализации и деперсонализации как способам репрезентации ньюсмейкеров и социальных групп, а также конструированию образов «своих» и «чужих» («врагов») средствами телевидения.*

***Ключевые слова:** телевидение; конструирование реальности; телевизионный дискурс; конструкты; средства.*

***Abstract.** The report examines some key trends in the construction of a special type of reality by television. The author draws attention to the changed role of television in the last few years, characterizes the main trends of the news and information-analytical agenda of TV. These issues require serious research and a large-scale study of television discourse, which by its nature is too versatile both in terms of its content (from*

*entertainment to information and analytical) and ways of transmitting messages (sound, image, oral speech). Let us note that the identified trends are relevant not only to Russian federal TV channels, but also to a number of world and foreign media, to the trends of the news and information-analytical agenda on television. In general, the changes that have occurred since the beginning of the 2000s with television can be described as a departure from the standards of objective journalism. Most TV channels demonstrate a significant bias towards either entertainment or journalistic content, and often both. Therefore, if we talk about the evolution of television, it is precisely these two systems of genres: entertainment and journalistic. It is important to note that we are talking, rather, not about qualitative, but about quantitative evolution, about the expansion of these genres in television, and journalistic and entertainment programs often remain qualitatively far from professional genre standards. Special attention is paid to personalization and depersonalization as ways of representing newsmakers and social groups, as well as constructing images of "their" and "strangers" ("enemies") by means of television.*

**Key words:** *TV; construction of reality; TV discourse; constructions; means.*

**Введение.** Удивительно, что краски реального мира человек признает действительно реальными только после того, как увидит их на экране. Э. Бёрджесс («Заводной апельсин»). И в самом деле, Массмедиа не просто заставляют нас поверить в то, что стоит за их сообщениями; некоторые из них – в первую очередь, телевидение – настолько интенсивно «нагружают» наши органы чувств информацией, что мы воспринимаем это информационное поле как самостоятельную действительность. Более того, возможность многих тысяч и даже миллионов людей одновременно выступать в качестве получателей одних и тех же сообщений создают эффект «глобальной деревни» (М. Маклюэн), в которой каждый знает или может узнать каждого, все переживают и обсуждают одни и те же события. Телевидение во второй половине XX века стало не просто средством информации и коммуникации. Оно выступало в качестве основного средства проведения досуга и распространения массовой культуры. «Смотреть ТВ» – это один из наиболее популярных способов времяпровождения в конце XX века, а телевизор – это центральный элемент домашнего интерьера. Выражение «я видел это по ТВ» долгое время выступал в качестве аналога фразы «я оперирую фактами». Обсуждение увиденного по телевидению – один из основных предметов бытовых разговоров. Это говорит о том, что телевидение было не только феноменом массовой коммуникации, но и привычным атрибутом повседневной межличностной коммуникации.

**Материалы и методы.** Мы опираемся на данные контент-анализа, проведённого в августе 2016 года исследовательским агентством «МаркетСенс». Применен метод сравнительно-сопоставительно изучения

российских, ряда европейских (французских) и американских коммуникационных каналов и средств.

**Обсуждение.** Как поясняет П.Н. Ольшевский, «для того, чтобы фрагмент реальности стал фрагментом реальности телевизионной, он должен быть пригодным для собственно технологической передачи с одной стороны, и быть адекватным в культурном плане для восприятия его аудиторией – с другой. «Реальность», прежде чем попасть в эфир в виде телевизионного сообщения, проходит несколько этапов «перевода». Прежде всего, это перевод на телеязык с его правилами (так, любой текст должен сопровождаться видеорядом, быть сжатым во времени и т. п.)» [Ольшевский, 2006, с. 48]. Оценивая конструирующий потенциал массмедиа, Н. Луман замечает, что телевидение, в отличие от других коммуникационных каналов и средств, вынуждено претерпевать существенное ограничение, привносящее дополнительную достоверность: при съёмке событий телевидение привязано к реальному времени их протекания. И здесь существуют многочисленные возможности операций по изменению облика: съёмка несколькими камерами и монтаж, выбор перспективы и сектора изображения, селекция отобранных для передачи сюжетов и времени их трансляции». Телевидение, выступившее в середине XX века не просто влиятельным массмедийным средством, но мощным феноменом массовой и повседневной культуры, к началу XXI века начинает испытывать определенные трудности. Серьёзную конкуренцию ему начинает составлять Интернет с его огромными скоростями трансляции и рецепции сообщений и пространственной и темпоральной интеграцией дискурсных практик.

Однако, за последние несколько лет мы стали свидетелями небывалого роста интереса к телевидению со стороны массового зрителя. Растут рейтинги телеканалов, телевизионный контент активно обсуждается широкой аудиторией, медийная повестка в значительной степени формируется телевидением. Следует ли считать телевизионный тип массмедийного дискурса наиболее эффективным и если это так, то, что его делает таковым?

По всей видимости, эти вопросы требуют проведения серьёзных исследований и масштабного изучения телевизионного дискурса, который по своей природе является слишком разносторонним как в аспекте своего контента (от развлекательного до информационно-аналитического), так и способов передачи сообщений (звук, изображение, устная речь). Здесь мы остановимся лишь на некоторых тенденциях, выявленных нами в ходе исследования. Мы опираемся также на данные контент-анализа, проведённого в августе 2016 года исследовательским агентством «МаркетСенс». Обратим внимание, что выявленные тенденции имеют отношение не только к российским федеральным телеканалам, но и к целому

ряду мировых и зарубежных СМИ, к трендам новостной и информационно-аналитической повестки на телевидении. В целом, изменения, произошедшие с начала 2000-х годов с телеэфиром, можно охарактеризовать как уход от стандартов объективной журналистики. Большинство телеканалов демонстрируют существенный крен в сторону либо развлекательного, либо публицистического контента, а часто – и того, и другого. Поэтому если и говорить об эволюции телевидения, то именно этих двух систем жанров: развлекательных и публицистических. Важно заметить, что речь идёт, скорее, не о качественной, а о количественной эволюции, об экспансии этих жанров в телеэфире, причём публицистические и развлекательные передачи качественно часто остаются далёкими от профессиональных жанровых стандартов.

Новостной и аналитический контент всё чаще – и это особенно стало заметным за последние один-два года – включает в себя широкий набор выразительных средств, как использование телеведущими, корреспондентами и комментаторами ярких эпитетов, риторических вопросов, аллегорий, метафор, перифраз, иронии и сарказма, но также эмоций, выражения мнения в форме утверждения, использование мнения как подтверждения факта, использование личных оценок. Фактически, обозначение передачи как «аналитической» или «новостной» необязательно означает наличие соответствующего контента. Скорее всего, эти передачи в той или иной степени будут носить публицистический характер. Тенденция, которая касается не публицистических, а информационных и аналитических жанров, – это нарушение некоторых норм журналистской коммуникации. Помимо упомянутого стирания границ между информационным и публицистическим материалом для современных тележурналистов всё более характерным становится игнорирование требований упоминать источник информации, привлекать несколько различных мнений по освещаемому вопросу, не использовать оценочные суждения при подаче информационного материала. Эти требования всё чаще нарушаются на федеральных телеканалах. Эти тенденции говорят о жанровом смещении телеконтента от информационного вещания и аналитических комментариев к публицистическим стандартам. Из этого можно предположить, что меняются функции телевещания: оперативное информирование массовой аудитории на социально значимые темы уступает воздыствующей функции, то есть связанной с формированием у аудитории определенных общественно-политических установок и взглядов.

То, что существенно эволюционировало и продолжает эволюционировать на телеканалах, – это риторический инструментарий. От клишированного и относительно ограниченного набора риторических средств в начале 2000-х гг. телевидение стремительно перешло к использованию весьма широкого спектра риторических приёмов, фигур

речи и стилистических средств выражения. В то же время вряд ли можно утверждать об эволюции внутренней тематической и композиционной структуры телеканалов. Они, как и десять лет назад, остаются в основном крайне эклектичными, соединяющими очень разные жанры, передачи, контент, образы, при этом вряд ли можно утверждать о внутренней когерентности (связности) контента того или иного канала и даже конкретного временного промежутка телевещания (информационные врезки в развлекательный контент, рекламные вставки в аналитические передачи). Пожалуй, исключение могут составлять лишь тематические каналы («Матч!», «Наука 2.0», «Моя планета») и каналы, ориентированные на относительно узкий сегмент аудитории («Карусель», «Мама»). По всей видимости, единственное, что «сцепляет» все составляющие эфира того или иного канала, – это установка на развлечение. Это в определённой степени касается и новостных передач: ведущие часто «заигрывают» с аудиторией, используют шутки, театральную мимику, стараются упростить сложные темы, либо, напротив, проблематизировать незначительные детали – иными словами, создают эффект сенсации из информационного повода, делая его тем самым привлекательным для аудитории.

Если говорить о ньюсмейкерах на телевидении, как на российском, так и на зарубежном, то наиболее активно репрезентированы в новостном и информационно-аналитическом контенте официальные представители институциональных групп. Наиболее заметно в телеэфире присутствуют ключевые для российской и мировой политики игроки: руководители государств и представители национальных правительств. Характерно, что национальные ньюсмейкеры чаще персонализированы в новостном дискурсе, нежели иностранные ньюсмейкеры. Так, если речь идёт о словах, решениях и действиях национальных руководителей, журналисты, как минимум, упоминают фамилию ньюсмейкера, чаще имя (отчество) и должность. При этом сам ньюсмейкер, как правило, визуализирован, присутствует в кадре. Гораздо реже встречаются формулировки, в которых вместо персонализированного ньюсмейкера упоминается организация, сообщество, государство или территория, которую он представляет, или клишированные метонимии («Кремль назвал», «В Кремле решили», «Белый дом сообщил»). На российском ТВ: «Госдеп заявил», «В Европе приняли решение», «США выступают за...»).

**Заключение.** Таким образом, приёмы деперсонализации (обозначения ньюсмейкера как коллективного или абстрактного агента действия) или генерализации (обозначение сообщества вместо конкретного лица, которое представляет это сообщество) используются чаще для репрезентации зарубежных ньюсмейкеров, в первую очередь, тех, которые представлены в телеэфире как антагонисты по отношению к государству или ко всему мировому сообществу (террористические организации).

Персонализация ньюсмейкера способствует поддержке его положительного имиджа, деперсонализация – поддержке негативного образа и формированию ассоциативных связей идентичности части и целого («Байден = США», «Евросоюз = Макрон»). Кроме этого, деперсонализация ньюсмейкера в контексте позитивной новости «купирует», нейтрализует индивидуальный репутационный капитал антагониста, не позволяя адресату формировать положительные оценки о конкретном ньюсмейкере, выполняющему роль антагониста. И напротив, поддержка и развитие индивидуального репутационного капитала с помощью персонализации в новостном дискурсе наблюдается в отношении представителей верховной государственной власти даже в тех случаях, когда они не являются прямыми, а лишь косвенными ньюсмейкерами. В целом, складывается достаточно упрощённая, лишённая деталей картина противопоставления «своих» и «чужих», характерная для СМИ, как в России, так и в Европе, в США, в условиях информационной войны: в соответствии с информационной телекартиной, «враги» существуют и они активны; конкретные обозначения «врагов» крайне редко присутствуют в новостных передачах, чаще – в аналитических, однако антагонисты редко эксплицитно номинируются как таковые, гораздо чаще речь о них идёт в абстрактном ключе, а не как о конкретных субъектах мировой политики. При этом частотна следующая интерпретация: значительная часть наших внутренних проблем является следствием внешних факторов (деятельность «врагов»). В новостном телеэфире «враг» трактуется не как «конкурент» (экономическая коннотация), «соперник» (сопоставительная коннотация), «противник» (военная коннотация), а как «недруг», принципиально неудовлетворённый самим фактом существования своего оппонента, таким образом, ему придается эмоционально-иррациональная и идеологическая коннотация. Соответственно, «врагам» противостоят, главным образом, силовые структуры государства. В телеэфире конструируется оппозиция «мотив врага» – «долг защитника», причём мотив «врага» трактуется не в ценностном ключе, а в агрессивно-прагматическом. Такая конфигурация оппозиции имеет несомненный идеологический эффект, стимулируя симпатии к «своим» и антипатии к «врагам». Тем более, что «враги» показаны в дискурсах телеэфира как сплочённая, организованная сила, часто как участники глобального заговора, иногда – как одержимые иррациональным страхом или ненавистью по отношению к государству (в этой связи один из распространённых в российском телеэфире концептов – «русофобия» как иррациональное, необъяснимое его «носителем» состояние). Такая акцентуация иррациональности «вражеских» действий содержит в себе транслируемую идею: «они сами не понимают, почему они против нас, никаких объективных причин для этого нет». Обращает на себя внимание то, что новостной контент структурно и содержательно лишь

незначительно варьируется в зависимости от телеканала. Так, общим является то, что при освещении событий руководители государства являются основными и наиболее частотными ньюсмейкерами. Интересно, что ньюсмейкеры (их слова, решения и действия) образуют особые тематические группы новостей, то есть фактически являются автономными предметами журналистских материалов и обладают самостоятельной новостной ценностью. Например, любые публичные высказывания Джозефа Байден или любые решения В.В. Путина с большой вероятностью могут представлять собой новостной повод, безотносительно к тому, к какой сфере общественной жизни они относятся – политике, социальной сфере, культуре и т.д. Что касается репрезентации представителей социально-экономических групп («социальных слоёв»), то они достаточно устойчиво представлены на ТВ в качестве объектов социальной политики («пенсионеры», «студенты», «безработные», «беженцы»), иногда – в качестве социальной проблемы (при освещении ТВ зарубежных событий, например, миграционного кризиса в Европе) либо отрицания её (например, при освещении европейскими ТВ миграционного кризиса), и реже – как социальные акторы, как агенты и субъекты социальных действий. Персонализированные представители социальных слоёв появляются в новостном дискурсе в контексте событий, показательных с точки зрения норм социального взаимодействия (помощь беженцам, спасение других людей), трудовых успехов или, напротив, в контексте типичных социальных проблем (жертвы чиновничьего произвола, потребители услуг ЖКХ, жертвы семейного насилия и т.д.) или природных катастроф (потерпевшие при пожаре, наводнении, землетрясении). Персонализированный образ выступает в таких случаях в качестве своего рода портрета типичного «героя», типичной «жертвы» злоумышленников или ординарного человека в неординарных условиях, то есть в конечном итоге – в качестве своего рода зеркала, в котором зрители могли бы узнать себя. При изображении социально-экономических групп как объектов социальной политики на телеканалах чаще используется приём деперсонализации, что позволяет сместить акцент и, соответственно, фокус внимания аудитории с личных качеств людей на социально-политические решения.

**Результаты.** В целом, иерархия ньюсмейкеров / социальных акторов по частотному признаку позволяет делать косвенные выводы о структуре приоритетов (в тележурналистском сообществе) государственной политики в отношении социальных групп. Основные конструкты ТВ-реальности ТВ (преимущественно новостные и информационно-аналитические передачи) транслирует проблемную картину мира. Согласно дискурсам и нарративам телеканалов, социальный мир конфликтен, несправедлив, немонолитен. Мир – это проблема, которую необходимо разрешать. Крупные игроки борются за ресурсы, ведут игру на уничтожение противника, а заложниками

большой геополитической игры являются простые люди и «неприоритетные» страны. Это картина мира, в которой ядром является государство, национальные интересы. Ее видит государство, а не человек или социальная группа, и ее конструируют новостные и информационно-аналитические передачи. При этом очевидно, что нейтральность и оценочность варьируется в зависимости от тематики передачи или темы новости: геополитическая проблематика и международные новости в большей степени предвзято и оценочно освещаются, нежели события экономической и социальной сферы или сферы культуры. Говоря о картине мира, следует иметь в виду не только реализуемый редакциями проект, но и конечный результат – систему образов, установок и мнений, формируемых в сознании аудитории: «Россия vs США». Такую картину мира нельзя назвать сложной в смысле комплексности устройства мира – скорее, она именно эклектична, многополярна, но едина в своём базовом послыле: в основе жизни лежит стремление к благополучию, и безопасности.

### Список литературы

1. Бушев А. Б. Перспективы дискурсивных медиаисследований // Вестник ТвГУ, № 4, 2013. с. 165-176.
2. Бушев А.Б. Протестный дискурс: оптика исследования// Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 2. С. 170-182.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 176 с
4. Кривоносов, А.Д. Субъекты и объекты современных публичных коммуникаций [Текст] // Активные процессы в социальной и массовой коммуникации. - Ярославль, 2014. С. 107-116.
5. Кривоносов, А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций [Текст]. - СПб.: Петербург. востоковедение, 2002. – 279 с.
6. Луман, Н.Реальность массмедиа/Пер. с нем. А. Антоновского. – М.: Канон+, 2012. – 256 с.
7. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. - М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
8. Политическая коммуникативистика: теория, методология и практика. Под ред. Л. Н. Тимофеевой. Москва: ПРОСПЭН, 2012. 327 с.
9. Цветков В. Я. Философия информационного подхода. М.: МАКС Пресс, 2007. 220 с.
10. Fisce, J. Reading television. – N.Y.: Routledge, 2003.-424 p.

**Бранимир Чович**  
Панъевропейский университет «Апейрон»  
(Баня Лука, Босния и Герцеговина),  
д.-р филол. н., профессор  
covicb@mail.ru

**УДК 821.16**

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
(ОТ ПЕРЕВОДА КЛЮЧЕВЫХ ФРАГМЕНТОВ К ИДЕЕ ЛИТЕРАТУРНО-  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ)**

**STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS  
OF A LITERARY AND ARTISTIC TEXT  
(FROM TRANSLATION OF KEY FRAGMENTS TO THE IDEA  
OF A LITERARY AND ARTISTIC WORK)**

***Аннотация.** Исходя из того, что современная компаратистика немыслима без перевода, мы в данной статье в общие задачи первостепенной важности включили на первое место 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).*

***Ключевые слова:** художественный перевод, компаративные исследования, структурно-семантический анализ, от образа, символа к идее.*

***Abstract.** Proceeding from the fact that modern comparative studies are inconceivable without translation, in this article we have included in the first place in the general tasks of paramount importance the issues of translation of a literary and artistic work as the most concrete intermediary between various national literatures, which is at the same time the main form of so-called contact ties. Thus, two next areas of comparative research are opened: firstly, the questions of the place of literary and artistic translation in international literary communication, and, secondly, the problems of transformation of the original text, the nature of which depends on the attitude of the translator to the original, the relationship due to both objective and subjective factors (first of all, the*

*differences between the two language systems, cultural models and genre features, as well as the profile of the translator himself and his personal tastes).*

**Key words.** *Literary translation, comparative studies, structural and semantic analysis, from image, symbol to idea.*

### **1. Очередные задачи современной компаративистики**

Исходя из того, что современная компаратистика немислима без перевода, мы в общие задачи первостепенной важности включили на первое место 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).

Современная компаратистика включает в приоритетные свои задачи: во-первых, перевод литературно-художественного произведения, посредствующего в обмене литературными ценностями между различными национальными литературами, во-вторых, трансформации оригинала и проблемы толкования и оценки переводного текста, в-третьих, индивидуальную проекцию переводчика, интерпретирующего в собственном духе интенции автора оригинала. Без решения этих задач первостепенной важности невозможен переход к более сложным вопросам: место переводной художественной литературы в рамках национальной литературной продукции; сравнительное изучение стиля оригинала и перевода при помощи принципов и приемов компаративной стилистики и стилистической критики; креолизация элементов стиля оригинала и перевода; проблемы литературного посредничества; вопросы рецепции одной литературы в другую и литературных связей. И, наконец, решение основной задачи нашего исследования: отталкиваясь от анализа перевода ключевых фрагментов конкретного литературно-художественного произведения, попытаться разгадать основную идею, либо произведения в целом, либо отдельной весьма значимой его части. Другими словами, как добраться до основы, хотя бы и оголенной идеи, после проведенного скрупулезного структурно-семантического анализа текста: имманентного и компаративно-стилистического - анализов ключевых фрагментов оригинала

и его перевода или нескольких переводов, если под идеей подразумевать единство элементов значения внутри сложного знака системы.

Такой комплекс взаимосвязанных вопросов требует соответствующего комплексного подхода с применением самых разнообразных методологических подходов: в первую очередь, структурно-семантического - имманентного и сравнительно-стилистического с одной единственной целью своеобразного толкования и оценки такого фрагмента переводного текста и возможности прочтения основной идеи. Это имеет особое значение, потому что любой успешный 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 успешный 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. И все это реализуется с одной общей целью, чтобы в переводном тексте выявить следы скрещивания элементов интенций автора оригинала и интенций переводчика.

Особо подчеркивается значение очередного этапа исследования, который относится к месту и роли переводного фрагмента в прочтении основной идеи. Это осознает большинство исследователей указанной проблемы, так как таким образом обеспечивается переход к следующему этапу компаратистики, которая настолько широко охватывает, так что ведет к литературному посредничеству. А отсюда - к еще более сложным задачам: к вопросам рецепции и литературным связям – в первую очередь контактными.

## ***2. Перевод как самый конкретный посредник между различными национальными литературами***

Современная компаратистика в задачи первостепенной важности включает: перевод литературно-художественного произведения, посредствующего в обмене литературными ценностями между различными национальными литературами; трансформации оригинала и проблемы толкования и оценки переводного текста; индивидуальне проекции переводчика, интерпретирующего в собственном духе интенции оригинала; вопросы места переводной художественной литературы в рамках национальной литературной продукции; имманентное и сравнительное изучение стиля оригинала и перевода при помощи принципов и приемов структурно-семантического анализа литературно-художественного текста; а

в первую очередь вопросы креолизации элементов стиля оригинала и переводчика; проблемы литературного посредничества; и, наконец, вопросы рецепции одной литературы в другую и проблемы литературных связей – в первую очередь, *контактных (генетических) и типологических*.

### **3. Принципы и приемы структурно-семантического анализа перевода**

На предварительном этапе так называемого «внимательного чтения» (англ. close reading) исследователь должен выделить в литературно-художественном тексте структурно-семантические конструкции с «калмыцкими узлами», как «центрами структурности», являющиеся в результате пока еще неопределенного и не сознательного чувства взволнованности, восхищения реципиента, катарсиса, который всегда, как правило, сопровождается внутренним вопросом: «что является причиной такого чувства невесомости». Идти по следам такого, вначале неясного внутреннего волнения, которое застывает его останавливаться на таких местах, перечитывать снова и снова, сравнивает его с подобными местами в этом же произведении, равно как и с текстом перевода; другими словами – придется ему прибегать ко всему тому, чего нет ни в одном из ныне существующих методологических пособий и рекомендаций. Это, по нашему мнению, тот самый единственный верный путь, который обязательно предшествует применению аналитических процедур в толковании поэтических образов-символов, несущих помимо *фактуальной и концептуально-эстетическую информацию*. Внимательный читатель непременно останавливается на таких конструкциях (их основная цель тормозить их восприятие) с чувством «сладкой пустоты», «легкости на душе».

### **4. Структурно-семантический анализ ключевого фрагмента из первой главы романа «Тихий Дон» Михаила Шолохова и возможности прочтения идеи**

Точно такой процесс предшествовал анализу функций первого более или менее сложного метафорического ряда в начале «Тихого Дона», который передается с точки зрения главного героя романа, Григория Мелехова:

*"По Дону наискось – волнистый, никем не езженный лунный шлях. Над Доном - туман, а вверху звездное просо. (...) Григорий долго стоял у воды. Прелью сырой и пресной дышал берег. С конских губ ронялась дробная капель. На сердце у Григория сладкая пустота. Хорошо и бездумно. Возвращаясь, глянул на восход, там уже рассосалась синняя полутьма."* (СС в IX тт. Т. 2: 23-24. - Курсив наш - Б.Ч.)

Переводчики «Тихого Дона» на сербский язык, Милош Московлевич и Милосав Бабович, оба демегафоризировали часть сложного символического образа, так как важный компонент «езженный» сложного символического ряда «никем не еженный лунный шлях» перевели: Бабович глаголом «газити» (русс. «топать»); Москавлевич глаголом «проћи» („прошао“) /русс. „пройти“ – „прошел“/. Не внимательному читателю может показаться, что ошибка не такая уж значительная. Но она как никак лишает возможности в анализе почесть в данном отрывке основную тему и символическую нагрузку этого сложного образа-символа.

/ Ср. "По Дону попреко таласави пут од месечине, којим нико није газио. Над Доном магла, а горе звездано просо. (...) Григорије је дуго стајао код воде. Обала је мирисала на влажну и бљутаву трулеж. С коњских губица капале су ситне капи. У Григоријевом срцу лака и слатка празнина. Добро му је, и не мисли. Враћајући се, погледао је на исток, тамо је већ чилела полутама". (Бабовић 1989, 1: 32)./

Трансцендентной вертикалью с двумя метафорами, в которых налицо замена атрибутов земли атрибутами неба (*лунный шлях* и *звездное просо*), катартическое состояние «сладкой пустоты» переходит с героя романа на читателя. А такое чувство не свойственно примитивному человеку, а навязывает мысль о том, что перед читателем во весь рост встает *мифический герой*, который в будущем сможет проскакать на добром коне *по никем не еженному лунному шляху, что по Дону наискось стелется, и прямо ведет к звездному просу*. А все эти скрытые в завуалированной форме далекие намеки в дальнейшем тексте романа потвердятся.

Нужно подчекнуть, что трансцендентность присуща не только на синтагматическом уровне, но и на глобальном. Обе вертикали, с двумя различными направлениями: восходящая ("*по Дону лунный шлях*") и нисходящая ("*а сверху звездное просо*"), а обе являются характерными как раз для казака, с одной стороны, как всадника на мифологическом коне, который ездит по «лунному шляху» и, с другой, - как земледельца, которому звезды кажутся как просо, рассеянное по ночному небу, так как жизнь его (казака) проходит на открытом пространстве, между небом и землей. Поэтому переводчики должны были сохранить в данном случае точку зрения казака Григория («никем не еженный лунный шлях») – «којим још нико није пројахао» («пројездио»). А неполное предложение «Хорошо и бездумно» нужно было перевести: «Лепо му је и нинашта не мисли».

Этот сложный образ-символ, созданный из густого ряда метафор на небольшом вербальном пространстве эстетически эффектен сам по себе. Он обладает своей собственной внутренней самоценностью и характеризуется такой глубиной, что читатель волею-неволею погружается в нее, и на сердце у него сладкая пустота; хорошо и бездумно. Однако, если приступить к ее структуре аналитически, чтобы добраться до „центра

структурности“, который несет элементарную идею этого сложного образа, если под идеей понимать единство элементов значения внутри сложного знака-структуры, тогда поэтический образ становится символом, который далеко переливается за пределы своего основного значения и тем самым предвещает многие идеи и эмоции.

В данном сложном образе, занимающем небольшое вербальное пространство, где словам тесно, а мыслям широко, сразу можно заметить оригинальный стилистический прием повторяющейся метафоризации при помощи „замены атрибутов, которые до сих пор принадлежали одним предметам и на другие предметы, слова, явления, понятия“: «лунный шлях» вместо «отражение луны на в воде»; «звездное просо» вместо «многочисленные звезды на небе, напоминающие просо», а оба вместе представляют собой два основных атрибута казака: мифического всадника на добром коне и земледельца, которому звезды на небе напоминают просо, а точка зрения также казацкая, персональная, принадлежащая молодому Григорию Мелехову. Таким образом восстанавливается вертикаль, при помощи которой горизонталь повседневной жизни возносится в трансцендентную высоту. Этим своим интегральным восприятием природы в ее тотальности, хотя и бессознательным, молодой Григорий обеспечивает себе эпитет мифологического героя, что найдет свое подтверждение во всех его поступках редчайшей моральной чистоты и отваги.

#### **6. Структурно-семантический анализ одного из ранних стихотворений Сергея Есенина**

Все очередные задачи современной компаратистики имел в виду автор данного исследования, когда готовился к анализу нескольких переводов на сербский язык стихотворения Сергея Есенина «Выткался на озере алый свет зори», включая и ряд своих собственных, реализованных в течение 25 лет (в 1995. 2001 и 2020 годах.)

До сих пор опубликованы три перевода данного стихотворения: Божо Булатовича (1950), Владимира Герича (1962) и Миодрага Сибиновича (1966).

Выткался на озере алый свет 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 стог.

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, Шал ћеш ти да скинеш - бићеш гологлава,  
Унесу я пьяную до утра в кусты. Носићу те пјану до зелен-дубрава.

И пускай со звонами плячут глухари, Нека плачу птице крај бора и брезе -  
Есть тоска веселая в аlostях зари. Весела је туга која зору везе.  
1910. (Сергей Есенин) 1950. (Божо Булатовић)

Зора везе језером ружичасте руже. Уткала у језеро зраке рујна зора.  
Криком у борицима тетребови туже. Кроз звоњаву тетреби јецају са бора.

Негдје плаче жути кос, с туге, скривен, гине. Плаче негде жуња, у дупљи се крије.  
Ал мени се не плаче - искрим од ведрине. Само ја сам весео - до плача ми није.

Знам, доћи ћеш пред вече стазом иза клена, Знам, у сутон ћеш доћи где пут прави рог,  
сјест ћемо под свјеж навиљак мирисава сијена. У пласт ћемо сести уз суседов стог.

Љубит ћу те до пјанства, гњечити ко свијет; Ко цвет ћу те сколити пољупцима лудим,  
тко је пјан од радости - не кара га свијет. Безумном од радости никад се не суди.

Раздрагана, ти ћеш сама свилен вео свући, Ти ћеш сама бацити блузу раздрагана,  
однијет ћу те опијену до јутра у прућик. 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. Грца чежња весела у румени зоре.о  
1962. (Владимир Герич) 1966. (Миодраг Сибинович)

Все три переводчика приложили значительные усилия для поддержания баланса между поверхностной фактуальной тематико-мотивационной информацией, которая более подвержена трансформации, поскольку ее можно передать «своими словами», равно и этими внутренними, глубинными концептуально-эстетическими - благозвучными и эвритмическими сторонами, а также же образные, которые передают эстетическую информацию в целом, а также гедонистическую, аксиологическую, суггестивную и катартическую, как специфически поэтических (*Борев 1981: 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 глубинные слои подтекста (например, переводы Владимира Герича и Миодрага Сибиновича). Правда, местами в поисках рифмы отклонения кажутся нелогичными, но это нисколько 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 эвфонических и эвритмических неровностей.

## **5.1. Ряд переводов из переводческой мастерской автора данного исследования**

### **5.1.1. Первый перевод-полуфабрикат (1995)**

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 я не опубликовал перевод, но, как всегда бывает с поэзией, я оставил его, 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 переводной материал для некоторых образов слишком груб, а семантический уровень все еще скован смысловыми рамками оригинала, без более свободной игры мотивами. Все напоминало, 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 сја – 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)*

### **5.1.2. Второй вариант из 2001 года**

В таком переводе, после дополнительных строгих и тщательных анализов, может остаться лишь несколько неизменных 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 смыслового сдвига 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 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 является очень важным, потому что от него также зависит финальный этап шлифовки стиха.

*Изаткала дуж језера зора румен лик.  
Глухан кроз плач дозивље 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 румени зоре.  
2001. (Б. Човић)*

Это вариант возможно было реализовать только после имманентного структурно-семантического анализа оригинала, а также трех существующих переводов на сербском языке и рассмотрения каждого из них в отдельности, а также по отношению друг к другу, чтобы перейти к сравнительному анализу трех переводов по отношению к оригиналу.

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 и на примере одного стихотворения можно угадать будущего великого русского поэта. Единственным несколько более серьезным замечанием для всех переводчиков было бы

нарушение оксюморонической фразы «веселая тоска», которое расшатало конструкцию кольца, опоясывающего поэтическую сенсацию в целом. А это, как нам кажется, не составило труда сохранить в переводе. По крайней мере, для нас это не представляло особой трудности.

Конечно, между двумя вариантами нашего перевода стихотворения Есенина, представленными здесь, было несколько промежуточных фазисов с множеством вариантных решений, которые, конечно, 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?

### ***5.1.3. Вариаты отдельных частей, реализованные в 2020 году***

И, наконец, накануне 125-летия со дня рождения довольно долго продолжались нами 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. Ан нет! Последовал ряд новых вариантов из одной и той же мастерской. Некоторые из них были ближе к оригиналу, другие отличались попыткой обнаружить скрытые в подтексте смыслы. Это в первую очередь относится к параллелизму между любовным самозабвением поэтического субъекта и таким же самым, свойственным миру птиц (глухарей и иволг). Все варианты зарождались во время не одной из бессонных ночей, чтобы создавался не один из переводных вариантов, а больше.

Разумеется, приводим лишь только начальные и заключительные двустихия этого блестящего первенца Есенина.

1. 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.

-----

2. И нек тетреб нариче сред црнога бора,  
Весело и сетно свиће румен-зора.

- 
3. И нек тетреб нариче сред зелене горе,  
Има сете веселе у румени зоре.

Каждый из этих переводных двустушии можно по-разному защищать и успешно защитить. Всем моим нынешним и будущим студентам предоставляю возможность самостоятельно выбрать понравившийся вариант.

#### Список литературы

1. Боров Юрий, Эстетика / Боров Юрий. Москва, 1986
2. Јесењин Сергеј, Сабрана дела /Сергеј Јесењин. Књ. 1. Београд: Народна књига. Култура.
3. Јесењин Сергеј, Целокупна дела /Јесењин Сергеј. Пето издање. Књ. 1. Београд: Рад, 1977.
4. Кожевникова Н.А. Словообразование в русской поэзии XX века / Н.А. Кожевникова. Москва: Наука, 1986.
5. Костић Вукашин. Сергеј Јесењин у српској књижевности / Вукашин Костић. Ниш: Просвета, 1993.
6. Лотман Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры. // Труды по знаковым системам. Записки тартуского государственного ун-та. Вып. 236. Тарту, 1969, с. 460-477.
7. Човић Бранимир, Јесењинова “сложена једноставност”. (У:) Летопис Матице српске. Књ. Нови Сад, 1995.
8. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира / Т.В. Цивьян. Москва: Наука, 1990, с. 121-122.
9. Čović B. Poetika književnog prevodjenja / B. Čović. Beograd: Naučna knjiga, 1994, 277 str.
10. Čović B. Poetska slika / B. Čović. Novi Sad: Radovi Instituta za strane jezike i književnosti. A. Jezičke studije, knj. 12, 1989, 195 str.
11. Čović B. Rusko-srpske književne paralele. Drugo izmenjeno i dopunjeno/ B. Čović. Beograd: Vedes, 2004, 351 str.
12. Čović B. Stil istorijske proze A.N. Tolstoja / B. Čović. Novi Sad: Radovi Insituta za strane jezike i književnosti. A, Jezičke studije, knj. 14, 1991, 227 str.

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

**Екатерина Валерьевна Бублик**  
студентка Государственного института русского языка  
им. А.С. Пушкина (Москва, Россия)  
kate.bublik.12@mail.ru

УДК 81'255.2

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ УИЛЬЯМА  
БАТЛЕРА ЙЕЙТСА РУССКОЙ ФOLK-ROK-ГРУППОЙ  
«МЕЛЬНИЦА» В АЛЬБОМЕ «РАДОСТЬ МОЯ»**

**INTERPRETATION OF WILLIAM BUTLER YEATS'  
ARTISTIC TEXTS BY THE RUSSIAN FOLK-ROCK BAND «MELNITSA»  
IN THE ALBUM «RADOST MOYA»**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу двух песен рождественского мини-альбома «Радость моя» российской фолк-рок-группы «Мельница». В своей работе я разобрала художественные тексты «Призрачных коней» и «Неукротимого племени» как варианты перевода произведений ирландского поэта Уильяма Батлера Йейтса. Были рассмотрены образы, метафоры, символы произведений, которые связаны с кельтской мифологией и идеями герметизма, розенкрейцерства и теософии. Найдена связь биографии автора, его интересов, предпочтений с сюжетами произведений, отсылками к ирландскому фольклору. Главная цель работы – сопоставить перевод с оригиналом, разобрать средства художественной выразительности, провести литературоведческий анализ художественной интерпретации двух произведений ирландского поэта. Также найти связь работ Уильяма Батлера Йейтса с творчеством русской фолк-рок-группы «Мельница», которая часто затрагивала в своих произведениях мотивы и образы кельтской, норвежской мифологии. Основным методом в работе стал компаративистский анализ ранее опубликованных анализов творчества поэта, как отечественных, так и иностранных, эссе, диссертаций, авторефератов, научных статей. Сравнение кельтских легенд, идей герметизма с художественным текстом как Уильяма Батлера Йейтса, так и художественной интерпретацией русскоязычной группы «Мельница»

**Ключевые слова:** «Мельница», фолк-рок, «Радость моя», литературные мотивы, мотивные лирические комплексы, кельтская мифология, Уильям Батлер Йейтс.

**Abstract.** *The article is devoted to the analysis of two songs of the Christmas mini-album "Moya Radost» by the Russian folk-rock band «Melnitsa». I analyzed the literary texts of «He Bids His Beloved Be At Peace» u «A Cradle Song» as variants of the translation of the works of the Irish poet William Butler Yeats. Images, metaphors, symbols of works that are associated with Celtic mythology and the ideas of Hermeticism, Rosicrucianism and theosophy were considered. The connection of the author's biography, his interests, preferences with the plots of the works, references to Irish folklore is found. The main purpose of the work is to compare the translation with the original, to analyze the means of artistic expression, to conduct a literary analysis of the artistic interpretation of the two works of the Irish poet. Also find the connection of the works of William Butler Yeats with the work of the Russian folk-rock band «Melnitsa», which often touched on the motifs and images of Celtic, Norse mythology in its works. The main method in the work was a comparative analysis of previously published analyzes of the poet's work, both domestic and foreign, essays, dissertations, abstracts, scientific articles. Comparison of Celtic legends, ideas of Hermeticism with the literary text of both William Butler Yeats and the artistic interpretation of the Russian-speaking group «Melnitsa»*

**Keywords:** *«Melnitsa», folk-rock, «Moya Radost», literary motifs, motivic lyrical complexes, Celtic mythology, William Butler Yeats*

**Введение.** Группа «Мельница» - известный представитель русской рок-поэзии XXI века, опирающийся на культуру и историю разных стран, традиции отечественной и мировой литературы. В своих работах музыканты постоянно используют аллюзии и реминисценции, что превращает их тексты в настоящие литературные и фольклорные ребусы. Творчество группы представляет собой «новую музыку древнего мира», в которой старые сюжеты раскрываются по-новому для современного слушателя через быструю жигу, медленную романтическую балладу или строгую фугу. Для анализа мы выбрали один из самых неоднозначных, глубоких и полисемичных альбомов.

«Радость моя» - акустический сет, состоящий из пяти композиций, две из которых были написаны на стихотворения Уильяма Батлера Йейтса, а последняя - «Дождь для нас» - собственное видение песни Виктора Цоя группой. Уникальность альбома кроется в том, что в нём присутствует лишь две авторские песни – рождественская композиция «Радость моя» и акустическая версия произведения «Дороги». Это показывает, что группа способна как посредством перепева вложить свои смыслы и раскрыть заложенный потенциал песни, так и создать музыкальное сопровождение для работ крупнейшего поэта англоязычного мира XX века.

**Материалы и методы.** Окончив школу в 1993 году, Наталья Николаева, будущая солистка группы, поступила на филологический факультет МГУ. Первоначально она пришла на кафедру французского языка. Затем, изучая основы сравнительного языкознания на курсах О. С. Широкова, Наталья увлеклась кельтскими и германскими языками, где и

познакомилась с творчеством Уильяма Батлера Йейтса, ставшего впоследствии её любимым поэтом.

Именно потому при поиске текстов для песен рождественского альбома выбор пал на произведения из его полного мистики, ирландских сказочных существ, оккультных мотивов, сборник – «Ветер в камышах», о котором и пойдёт речь.

В ходе исследования было проведено сопоставление оригинальных текстов Уильяма Батлера Йейтса на английском языке с художественным переводом Натальи Николаевны. Более того, были раскрыты смыслы образов и символов произведений, благодаря анализу биографии автора, изучению его интересов и предпочтений через научные работы учёных филологов, историков.

В Ирландии конца XIX века обращение к мифологии и фольклору заняло центральное место: реанимация национального языка, традиций, культуры после английской экспансии стояли главными задачами. [5] В 1880-х годах в руки нескольких британцев попали так называемые Шифрованные манускрипты — документы, описывающие различные магические ритуалы. Британцы расшифровали тексты и на их основе составили целый учебный план, по которому просвещали своих последователей в области оккультизма, астрологии, алхимии. И членом этого сообщества на начальном этапе был Йейтс.

В 1885 году поэт встретил Джона О'Лири, деятеля ирландского национального освободительного движения, который выступал за деанглизацию ирландского общества, тот познакомил Уильяма Батлера с молодыми писателями и поэтами, также желающими сохранить ирландское самосознание и культуру. В подобном обществе Йейтс чётко осознал своё происхождение и причастие к Ирландии, что впоследствии отразилось на его драматургии и поэзии, в которых используются герои из национальных сюжетов. [1]

Также автор дружил с Джорджем Расселом, поэтом и оккультистом, с которым они вместе основали в Дублине Герметическое общество для изучения магии и восточных религий. Поиски «единства бытия» направляли интерес Уильяма Йейтса к древним эзотерическим учениям и к национальной мифологии как к форме художественного познания целостности бытия. В обращении к оккультизму, мифам, архетипам Йейтс надеялся обрести невидимую связь с ушедшими поколениями, воплотить мысль о неразрывности человеческих жизней. [2]

В 1899 году вышел сборник «Ветер в камышах» - высшее достижения раннего Йейтса. Мир этой книги населен призраками и тенями; повсюду поэту мерещатся таинственные «сиды» - духи, населяющие холмы и ветреные равнины Ирландии. Они же - древние боги, племя богини Даны, они же - вечные голоса, звучащие в шуме ветра, в ропоте тростника, в

сумасшедшем звоне ночных цикад. В стихотворениях цикла проходят ключевые образы леса, волн, ветра, звезд, нередко ассоциирующиеся с персонажами ирландской мифологии. Также сборник богат на символы, а символ для Йейтса означает возврат к воображению, растерянному в современном мире, возврат в русло традиций, сохранение исторической памяти человечества, он поддерживает культурную память, обеспечивает преемственность поколений. [4]

Именно в этот сборник вошли произведения «Призрачные кони» и «Неукротимое племя», в оригинале - «He Bids His Beloved Be At Peace» и «A Cradle Song». [6]

**Результаты.** Стихотворение «Призрачные кони» сосредоточено на чувствах и эмоциях человека, который теряет свою любимую, именно поэтому оригинальное название - «Он просит у своей любимой покоя». Лирический герой желает обмануть смерть, соединить свою душу с душой возлюбленной, объединить две жизни в одну.

Общее настроение стихотворения удручающее, глубоко печальное. Йейтсу успешно удаётся описать надвигающуюся катастрофу за счёт образов призрачных всадников на конях, являющихся предвестниками апокалипсиса. В видении, описанном в шестой главе «Откровения Иоанна Богослова», появляется четыре всадника, которые принесут смерть всему живому. Этой метафорой автор хотел показать, что для любящего человека несчастье близкого равноценно концу света.

Однако эти же существа символизируют и баланс во вселенной.

Под влиянием восточных методологий и оккультизма Уильям Батлер Йейтс использует в произведении описание четырёх главных для синкретического, магико-оккультного учения элемента. Исходя из идей герметизма, мир был сотворён из Божьего Замысла. Сначала создалась водная субстанция, получившая Слово и создавшая элементы земли («Запад плачет в росах, последний пряча свет»), после лёгкий, полный энергии, чистый огонь вырвался из Воды и поднялся ввысь («Юг разлил пыланье пунцово-красных роз»). Воздух же, будучи тоже невесомым, также последовал за ним, поднялся ввысь, отделившись от Земли и Воды («Восток занялся бледным, негреющим костром»). Именно поэтому Йейтс сравнивает этот элемент с негреющим костром, ведь считается, что воздух был сотворён из пламени. Земля и Вода же остались на своём месте, смешанные друг с другом, чтобы их невозможно было разделить («Север распростер ползучий мрак ночей»). Они продолжали находиться в движении благодаря дыханию Слова, которое передвигалось по поверхности Воды. [9]

Так, несмотря на чувство тревоги, надвигающегося ужаса вначале, произведение заканчивается ощущением равновесия. Главный посыл автора заключается в том, что баланс двух любящих сердец в разделении страдания, эмпатии. Именно такая преданность и готовность лирического

героя присоединиться к своей возлюбленной дарят спокойствие и умиротворение ей. Следовательно, посредством акта уравнивания двух любящих сердец, двух любящих душ автор показывает путь к миру и покою, которые находит пара:

«Любимая, закрой глаза, пусть сердце твое застучит  
Над моим, а волосы — волной мне упадут на грудь,  
Чтоб хоть на миг в них отдохнуть, их тишины вдохнуть —  
Вдали от тех косматых грив и грохота копыт»

Говоря про «Неукротимое племя», стоит углубиться в кельтскую мифологию.

О богине Дану и её детях написано в «Книге захватов Ирландии», в которой племена богини Дану считались предпоследней группой завоевателей Ирландии, впервые появившихся на горе Конмайкне Рейн в местности Коннемара, и сагах этого же времени: «Битве при Маг Туиред», «Старина мест», «Сватовство к Этайн». Считается, что они формировали племена «дочеловеческой» божественной расы обитателей Ирландии и не только: многие древние европейские народы, особенно кельты и германцы, считали себя детьми Дану. Термин Данава (мн.ч) или Дану формирует основу индоевропейской идентичности на основе эллинских, иллиро-венетских, итало-кельтских, германских и балто-славянских племён. Кельты, например, раньше называли себя «Туата Де Данаан» (Tuatha Dé Danann, т.е Племя богини Дану)

Корни значения имени Дану уходят в древность, где среди индоевропейских языков этимологи обнаружили слово «danu», переводящееся как «течь», а в древнем скифском как «река». Вероятно, богиня была властительницей рек. Водные источники - символ плодородия, и, если Дану - богиня-мать, то вполне логично, что она была наделена такой способностью. [8] Уильям Йейтс сравнивает её с Девой Марией, родившей Иисуса Христа: «Роднее тебе Мадонны святой».

Есть две версии о приходе детей Дану: первая - в Ирландию их принесли по воздуху тучи и туман, застилавшие солнечный свет в течение трёх дней, вторая - племена богини Дану прибыли, как и все их предшественники, на кораблях, но сожгли их сразу после высадки на берег. Йейтс придерживается первой, так что образ ветра несколько раз возникает в произведении: «Ветра бездомного стук...», «Ветра бездомного стук...»

Племена богини Дану были разбиты сыновьями Миля, предками современных людей, после чего дети богини набросили на себя покров невидимости. С тех пор существуют две Ирландии: земная и невидимая. О поражении племён Богини говорят строчки: «и адских врат, и гонимых духов/ Жалобы, визг и вой».

**Заключение.** Таким образом, перевод стихотворений получился полным, были сохранены и раскрыты образы, оригинальные метафоры,

используемые поэтом. В работе обнаружилась связь произведений с учениями Герметического ордена Золотой Зари, одним из основателей которого был сам Уильям Батлер Йейтс. Например, образы четырёх всадников или четырёх стихий в тексте «Призрачные кони». В метафорах данного произведения закрыты эзотерические мотивы, рекуррентные смыслы, сопряжённые с онтологией, гносеологией и этикой трёх эзотерических доктрин, которые интересовали поэта на протяжении всей его жизни: герметизм, розенкрейцерство и теософия. [3] Также раскрыта связь произведения «Неукротимое племя» с кельтской мифологией, в которое раскрывается легенда о древнейших богах Ирландии. Из фольклора, мифов и легенд древних кельтских народов Йейтс черпал вдохновение. [8] Так, Уильям Батлер в принципе заложил базу для ирландской литературной традиции, ведь, придавая большое значение ирландской культуре в своей работе, поэт передавал собственное чувство национальной гордости своим читателям. Эту искреннюю любовь автора к собственной культуре, патриотизм смогла прочувствовать и солистка группы «Мельница», написавшая музыку на собственную интерпретацию текста ирландского творца.

#### Список литературы

1. Косачева Елена Валерьевна «Йейтс и Блейк: Мистический язык и миф»: дис. Кандидат филологических наук: 10.01.03. - Москва, 2002. - 245 с.
2. Носова Елизавета Евгеньевна: «Художественное пространство и время поэтического цикла У.Б. Йейтса "Ветер в камышах"»: выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки: 45.03.01. - Владивосток, 2018. - 62 с.
3. Петрунина Надежда Владимировна Эзотерическая метафорика в лирике У.Б. Йейтса и её трансформации в русскоязычных переводах: дис. Кандидат специальности «Русский язык» наук: 10.02.01. - Томск, 2013. - 178 с.
4. Саруханян А. П. Йейтс // История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1983-1994. Т. 3. — 1985. — С. 331—334.
5. Соболева Каринэ Александровна Фольклорное и мифологическое в английской литературной традиции XX века (Дж.Р.Р. Толкин, У.Б. Йейтс): дис. Кандидат филологических наук: 10.01.03. - Москва, 2005. - 216 с.
6. William Butler Yeats *The Wind Among the Reeds* (1899). - 4 изд. - London: ELKIN MATHEWS. Vigo Street, W., 2010
7. Al-Husseini Sahar. (2010) *Mythology in W. B. Yeats's Early Poetry*. جامعة من نشر قبول الكوفة اداب مجلة/الاداب كلية-الكوفة.
8. Danu, *Celtic Mother Goddess* by Judith Shaw // *Feminism and religion* URL: <https://feminismandreligion.com/2014/04/30/danu-celtic-mother-goddess-by-judith-shaw/>
9. *The Four Elements // Solve et coagula* URL: <http://solve-et-coagula.us/hermeticism/elements.php>

10. Vedic Origins of the Europeans: the Children of Danu // American Institute of Vedic Studies URL: <https://www.vedanet.com/vedic-origins-of-the-europeans-the-children-of-danu/>

**Екатерина Андреевна Прихода**  
магистрант Государственного института русского языка  
им. А.С. Пушкина (Москва, Россия)  
ekaterinaprikhoda9@gmail.com

УДК 821.161.1

## ПОЭЗИЯ Б.Л. ПАСТЕРНАКА НА ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

### **POETRY OF B.L. PASTERNAK IN ONLINE CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Аннотация.** Статья раскрывает тему творчества в произведениях Б.Л. Пастернака на онлайн-занятиях с иностранными обучающимися с учетом периодизации его поэзии. При анализе произведений на занятиях учитываются предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы работы. В статье предлагаются этапы занятий, посвященных лирике Б.Пастернака, для студентов с высоким уровнем владения русским языком. По хронологическим периодам творчества поэта рассмотрены четыре стихотворения, отражающие поэтическое мышление поэта в 1910-е, 1930-е и 1950-е гг. Анализ тропов в стихотворных произведениях сочетается с постановкой проблемных вопросов, обращенных к иностранным обучающимся в онлайн-аудитории. В результате исследования выявлены особенности анализа стихотворений на каждом этапе работы с текстом произведения. Кроме того, сделаны выводы о характере лирики поэта XX века: чтобы понять значения всех художественных средств выразительности, которые использует автор, иностранным обучающимся уровня С1 необходимо вникать не только в значение слов, но и в культурный контекст эпохи.

**Ключевые слова:** Б.Л. Пастернак; иностранные обучающиеся; онлайн-аудитория; русский как иностранный; поэзия XX века.

**Abstract:** The article reveals the theme of creativity in the works of B.L. Pasternak in online classes with foreign students, taking into account the periodization of his poetry. When analyzing works in the classroom, the pre-text, pre-text and post-text stages of work are taken into account. The article suggests the stages of classes devoted to the lyrics of B.Pasternak, for students with a high level of proficiency in Russian. According to the chronological periods of the poet's work, four poems reflecting the poet's poetic thinking in the 1910s, 1930s and 1950s are considered. The analysis of tropes in poetic works is combined with the formulation of problematic issues addressed to foreign students in an online audience. As a result of the study, the features of the analysis of poems at each stage of work with the text of the work are revealed. In addition, conclusions are drawn about the nature of the poet's lyrics of the XX century: in order to understand the meanings of all the artistic means of expression used by the author, foreign students of the C1 level need to delve not only into the meaning of words, but also into the cultural context of the era.

*Keywords: B.L. Pasternak; foreign students; online audience; Russian as a foreign language; poetry of the 20th century.*

**Введение.** Б.Л. Пастернак – поэт XX века, о котором знают во многих странах мира. Творчество поэта имеет взаимосвязь с разными культурами, студенты изучают его стихотворения, поэмы и роман «Доктор Живаго» (1957). Интерес к фигуре Б.Л. Пастернака побуждает подготовку материала для иностранных обучающихся в онлайн-аудитории. Так, в данной работе к анализу предлагаются четыре стихотворения Б.Л. Пастернака, посвященные теме творчества, так как трепетное отношение к этой теме отличает Б.Л. Пастернака от других поэтов XX века. В статье проведён анализ стихотворений на трёх этапах работы: предтекстовом, притекстовом и послетекстовом. Данные произведения предназначены аудитории, владеющей русским языком на уровне С1.

**Материалы и методы.** В качестве предтекстовой работы необходимо ввести иностранных обучающихся в контекст эпохи, в которой жил и работал Б.Л. Пастернак. Если рассматривать этапы пастернаковского творчества, которые описывают исторический контекст эпохи, то необходимо указать на три таких периода.

**Результаты.** К первому (1910-1920) относится стихотворение «Определение поэзии» (1917). Лирика 1910-х – 1920-х годов, характеризуется творческими метаниями поэта, выбором конкретной деятельности, а также пребыванием в западноевропейских странах и обучением в Университете Марбурга [3, с. 305]. О выборе Пастернака между музыкой, философией и поэзией в стихотворении могут свидетельствовать следующие строки:

*Это – с пультов и с флейт – Figaro  
Низвергается градом на грядку.*

[Пастернак, 1917]

Для Пастернака 1910-е и 1920-е годы являлись в полной мере «музыкальными» (он решает продолжать профессионально музыкальное творчество или нет [3, с. 300]), поэтому в стихотворении присутствует музыкальный термин, написанный латинскими буквами.

Кроме того, говоря о стихотворении первого периода, в предтекстовой части работы необходимо заострить внимание студентов на поэтике заглавия произведения, так как в нем скрывается смысл построения на синтаксическом параллелизме первых двух строф стихотворения. Каждая из семи первых строк начинается с конструкции «Это - ...». При анализе названия стихотворения «Определение поэзии» студентам необходимо объяснить, что все семь тропов, куда включены метафоры и метонимии, являются авторскими и представляют собой интерпретации образа творчества. Также здесь необходимо сделать акцент на метафорах, которые

и раскрывают значение темы творчества для лирического героя и в то же время содержат в себе звуковые образы:

*Это — круто налившийся свист,*

*Это — щелканье сдавленных льдинок.*

*Это — двух соловьев поединок.*

[Пастернак, 1917]

Работая со студентами над второй частью произведения, необходимо объяснить значения слов «трепещущих», «купаленных», «доньях», «сыскать». Кроме того, нужно обратить внимание на строку, которая является персонификацией: «Небосвод завалился ольхою». Здесь можно пояснить, что речь идет о весеннем периоде, когда цветет ольха, и попросить объяснить, что это означает. В онлайн-аудитории можно продемонстрировать визуальный ряд, представляющий дерево ольхи в период цветения и летом. При работе над последними двумя строками произведения студентам предлагается самостоятельно их интерпретировать. Можно задать следующие вопросы: О каких звездах говорит лирический герой? Почему вселенная – «место глухое»?

*Площе досок в воде — духота.*

*Небосвод завалился ольхою,*

*Этим звездам к лицу б хохотать,*

*Ан вселенная — место глухое.*

[Пастернак, 1917]

Во второй части произведения можно обратить внимание студентов на то, как разговорные слова и выражения («градом на грядку», «хохотать») сочетаются с возвышенными («Figaro низвергается», «купаленных доньях»). Делая вывод и подводя обучающихся к заданиям по тексту и послетекстовой работе, можно сказать о том, что не каждый способен услышать и распознать тайные звуки вселенной. Это задача для настоящего поэта, обладающего тонко чувствующей душой.

Если рассматривать произведения Пастернака, посвященные теме творчества из второго периода, то можно говорить о стихотворении «О, знал бы я, что так бывает...» (1932). Здесь необходимо обратить внимание студентов на словосочетания из первой строфы «пускался на дебют», «строчки с кровью», «нахлынут горлом». Во-первых, следует объяснить студентам, что означает «пуститьсь», можно продемонстрировать на экране визуальные образы или провести аналогию с действием пастернаковского лирического героя и словосочетаниями «*пуститьсь в пляс*», «*пуститьсь вдогонку*» [2, с.567]. Во-вторых, пояснить иностранным обучающимся коннотацию словосочетания «строчки с кровью». Чтобы выразить экспрессию лирического героя, нужно сопоставить это словосочетание с последующим словом «убивают».

Во втором четверостишии предполагается рассуждение над словами Пастернака о начале творческого пути. Здесь можно задать студентам вопрос: Почему сейчас и в начале творческого пути настроение лирического героя меняется?

*В третьей строфе разъясняется фразеологизм «турусы на колесах»:  
Но старость – это Рим, который  
Взамен турусов и колес...*

[Пастернак, 1956]

Объясняя значение устойчивого сочетания (турусы на колесах (*разг., прост.*) – вздор, нелепая болтовня, несуразность) [2, с. 957], можно попросить студентов привести синонимы к этому фразеологизму на русском языке, кроме того, можно спросить, есть ли в их языке подобные, попросить произнести их в оригинале. Также выполняя с обучающимися предтекстовую часть работы, следует попросить объяснить то, как они понимают последние строки четверостишия:

*Не читки требует с актёра,  
А полной гибели всерьёз.*

[Пастернак, 1956]

Точно интерпретировать последнюю строфу произведения нам кажется сложным, поэтому стоит порассуждать со студентами о словах Б.Л. Пастернака:

*Когда строку диктует чувство,  
Оно на сцену шлет раба,  
И тут кончается искусство,  
И дышат почва и судьба.*

[Пастернак, 1956]

Здесь возможны вопросы: Почему искусство кончается, когда поэт раболепно создает свои произведения? Почему поэт противопоставляет искусство судьбе?

Если говорить о третьем, позднем периоде творчества Б.Л. Пастернака, то для анализа со студентами можно выбрать стихотворения «Во всём мне хочется дойти» (1956), «Быть знаменитым некрасиво» (1956). Этот послевоенный период отражает сосредоточение поэта на вопросах бытия, достижение им христианской мудрости и спокойствия. В историческом контексте 1940-е и 1950-е годы – самое тяжелое, но при этом очень интересное время для поэта.

Для детального изучения, комментированного чтения и последующей аналитической беседы со студентами можно разобрать следующее четверостишие из стихотворения «Быть знаменитым некрасиво»:

*Цель творчества — самоотдача,  
А не шумиха, не успех.*

*Позорно, ничего не знача,  
Быть притчей на устах у всех.*

[Пастернак, 1956]

Здесь необходимо определить, почему Пастернака тревожат мысли о предназначении поэта и почему он делает такое умозаключение о цели творчества. Объясняя это, можно говорить об истории написания романа «Доктор Живаго», о судьбе данного произведения.

Стихотворение «Во всём мне хочется дойти» написано в тяжелый для Пастернака период, когда практически все литераторы ополчились на него, стали идейными оппонентами. И вот в 1956 году поэт пишет стихотворение-размышление о судьбе творчества. В предтекстовой части работы необходимо сделать акцент на том, что на настроение лирического героя Пастернак проецирует свою судьбу, свое творчество, говорит о себе:

*Во всем мне хочется дойти*

*До самой сути.*

*В работе, в поисках пути,*

*В сердечной смуте.*

[Пастернак, 1956]

Для выполнения притекстового этапа работы обучающимся предлагается сделать задания на понимание текста. Здесь можно работать с содержанием, с поэтикой заглавия, с сопоставлением биографических данных поэта и содержанием его произведений. А также выполнить несколько заданий на послетекстовом этапе. На этом этапе необходимо закрепить понимание смысла, углубиться в культурные особенности произведения. Чтобы повысить интерес к литературному произведению, можно развивать зрительную наглядность. Поэтому в качестве послетекстовой работы иностранным обучающимся предлагается посмотреть экранизацию романа «Доктор Живаго» (2005), в которой цитируются стихотворения из сборника Юрия Живаго. Продемонстрировать отрывок экранизации можно в онлайн-аудитории, затем перейдя к обсуждению. Досмотрев экранизацию самостоятельно, студенты смогут сопоставить жизненный путь Юрия Живаго и Б.Л. Пастернака, смогут отчетливее представить исторические реалии той культуры, которой принадлежит личность Пастернака, смогут обратить внимание на то, как тема творчества важна для поэта XX века и для его героев. Кроме того, можно попросить студентов сравнить несколько экранизаций (например, российскую 2005 года и англо-итальянскую 1965 года).

Необходимо сказать о том, что при дистанционном обучении следует уделить внимание внеаудиторной послетекстовой работе. Так, иностранные обучающиеся смогут лучше воспринять лирику поэта XX века и обменяться

культурным опытом. Обсуждение экранизаций может пройти на короткой встрече в онлайн-аудитории.

**Заключение.** Мир поэзии представляется Пастернаку всеобъемлющим, поэтому его невозможно описать в нескольких словах. Для этого поэт использует многочисленные метафоры, метонимии, сравнения. И чтобы понять значения всех этих художественных средств выразительности, иностранным обучающимся уровня С1 необходимо вникать не только в значение слов, но и в культурный контекст эпохи. Для этого нами были рассмотрены три периода, в которых были взяты стихотворные произведения, посвященные теме творчества и предназначения поэта.

Таким образом, специфика дистанционного обучения предполагает более плодотворную самостоятельную работу обучающегося. Поэтому акцент преподавания поэзии Б.Л. Пастернака будет делаться на послетекстовой работе.

### Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). — 246 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М.: Оникс [и др.], 2009. - 1359 с.
3. Пастернак Б.Л. Люди и положения // Пастернак Б.Л. Собр. соч.: в 5 т. М.: Художественная литература, 1991. Т.4. С. 296-346.
4. Пастернак Б.Л. Охранная грамота // Пастернак Б.Л. Собр. соч.: в 5 т. М.: Художественная литература, 1991. Т.4. С. 149-239.
5. Пастернак Б.Л. Сестра моя жизнь. Лето 1917 г. Стихи. Берлин Петербург-Москва, Изд-во З. И. Гржебина, 1922. 136 стр.
6. Пастернак Б.Л. Собрание сочинений. В 5-ти т. Т.5. Письма/ Редкол.: А. Вознесенский; Д. Лихачев; Д. Мамлеев и др.; Сост. и коммент. Е.В. Пастернак и К.М. Поливанова. – М.: Худож. Лит., 1992. - 703 с.
7. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы: В 2 т. Л., 1990.
8. Пастернак Б.Л. Сестра моя жизнь. Лето 1917 г. Стихи. Берлин Петербург-Москва, Изд-во З. И. Гржебина, 1922. 136 стр.
9. Степун Ф.А. Б.Л. Пастернак // Сборник статей, посвященных творчеству Б.Л. Пастернака. Мюнхен: Изд-во Института по изучению СССР, 1962. С. 44-59.
10. Чуковский К. Из воспоминаний. (Б. Пастернак). — Юность. Журнал. Москва, 1965. № 8, стр. 66-70.
11. Шлозберг, Э. Структура художественного образа в поздней лирике Б.Пастернака // Проблемы художественного мышления и историко-литературный процесс. - Ташкент: Фан, 1989. - С. 53-61

**Наташа Сјериков**  
мастер филолошких наука  
Паневропски универзитет АПЕИРОН (Бања Лука, Република Српска)  
sjerikov.n@gmail.com

**АФОРИЗМИ У ФУНКЦИЈИ ЈЕЗИЧКЕ АУТОКАРАКТЕРИСТИКЕ  
ЛИЧНОСТИ У КОМЕДИЈИ „НЕВОЉЕ ЗБОГ ПАМЕТИ“  
А.С. ГРИБОЈЕДОВА И ПИТАЊЕ ЊИХОВОГ ПРЕВОДА НА  
СРПСКИ ЈЕЗИК**

**APHORISMS IN FUNCTION OF LINGUISTIC SELF-  
CHARACTERIZATION OF THE PERSONALITIES IN GRIBOYEDOV'S  
COMEDY "WOE FROM WIT" AND QUESTION OF THEIR  
TRANSLATION INTO SERBIAN**

*Апстракт.* Овај рад представља лексичку, стилистичку и лингвокултуролошку анализу афоризама, који су у функцији језичке аутокарактеристике личности јунака Грибоједовљеве комедије „Невоље због памети“.

Карактеристике ликова дате су на основу реплика које они изговарају у овој комедији, а које се данас уобрајају у крилатице.

У овом раду су обухваћени сви ликови комедије и детаљно је приказана функционално-стилска обојеност издвојених афоризама, као и њихов превод на српски језик.

**Кључне ријечи:** афоризам; аутокарактеристика; лексика; стилистика; лингвокултурологија.

**Abstract:** This paper presents lexical, stylistic and linguacultural analysis of aphorisms that are in the function of linguistic self-characterization of the personalities of heroes of Griboyedov's comedy "Woe from Wit".

The characteristics of the characters are given on the basis of the lines they speak in this comedy, which are considered today as catchwords.

This paper covers all the heroes of the comedy and presents, in detail, the functional and stylistic colouring of the analysed aphorisms, as well as their translation into Serbian.

**Key words:** aphorism; self-characterization; vocabulary; stylistics; linguaculturology.

**Увод.** Александар Сергејевич Грибоједов (1795-1829) је своју комедију „Невоље због памети“ (у даљем тексту НЗП) завршио 1824. године. Прије готово двије стотине година. О њој су писали сви познатији писци и књижевни критичари од Пушкина, преко Белинског до Гончарова, и сви су били сложни у једном: комедија НЗП је величанствено и до тада невиђено дјело. Први пут комедија је постављена на сцену будућег Александрјског

театра у Санкт Петербургу 1831. године, двије године послје смрти аутора. Од тада, па до данашњих дана, изазива велику пажњу позоришних и књижевних критичара, публике и читалаца.

Комедија је по структури стихова, одабиру ликова, динамици радње и другим карактеристикама врло слојевита, те се мора посматрати са више различитих аспеката. По књижевном роду спада у драму, а по врсти у комедију. Подијељена је у четири чина и има три јединства: вријеме, мјесто и радњу. Осим тога, комедија је написана у стиховима, слободним јамбом од четири до шест стопа. Оваква организација текста опонаша разговорни језик, а то је за Грибоједова било од изузетне важности, јер управо различити језички стилови детерминишу ликове у комедији.

У репликама, у зависности од тога којем лику су намијење, уочава се велики распон говорног израза. Тако, на примјер, код Лизе је присутан снижени, а код Чацког високи језички стил, док код Фамусова он варира у зависности од тога са ким води дијалог, итд.

Управо због ове слојевитости, одлучили смо да наш рад усмјеримо на анализу афоризама који су у функцији језичке аутокарактеристике личности у комедији НЗП, те се наша анализа базирала искључиво на фрагменте који садрже афоризме, а не на дјело у цјелини. У наслову смо навели и питање превода афоризама на српски језик, што значи да се рад на овој теми кретао у два правца: први је, функционално-стилски аспект, а други, превод комедије на српски језик.

**Циљ.** Један од циљева нашег рада је био, да кроз анализу издвојених афоризама дешифрујемо њихово значење и одредимо језичке стилове, а затим на основу тих сазнања утврдимо карактерне особине ликова у комедији. Осим тога, циљ нам је био и да размотримо на који начин су афоризми преведени на српски језик, тј. да ли је преводилац у свом преводу испоштовао поменуте специфичности живог језика у комедији.

**Методe.** Да бисмо постигли жељени резултат или да бисмо се барем приближили нашем циљу, примијенили смо бројне методе, а неке од њих су:

- компаративна метода,
- дескриптивна метода,
- контекстуалне методе,
- лингвостилистичка метода,
- индукције и дедукције, итд.

**Задаци.** Први и основни задатак је био прикупљање историјских података, а ту првенствено мислимо на епоху у којој је написано ово дјело. Радња комедије је везана за период послје Отаџбинског рата 1812. године у Русији, а као што смо напоменули комедија је завршена 1824. године, што значи да је А. С. Грибоједов писао управо о времену у коме је и живио. Затим смо проучавали ауторову биографију да бисмо кроз његов живот и рад покушали открити мотиве који су га инспирисали да напише дјело које

оправдано стоји раме уз раме уз остала врхунска остварења у руској књижевности.

Као што смо већ напоменули, у овом раду наш фокус је био усмјерен искључиво на дијелове текста који садрже афоризме. У неким случајевима они су у оквиру контекста и њих смо разматрали као саставни дио садржаја одређене реплике. Други су пак били издвојени из контекста као засебна цјелина, условно смо их назвали реплика-афоризам, гдје је једини садржај реплике сам афоризам. Из ових разлога није увијек јасно значење афоризма које је представљено, па смо одлучили да прије сваког приказа афоризма дамо један кратак увод, као на примјер: између кога и у ком тренутку се одвија дијалог, ко је на сцени у моменту изговарања одређене реплике, каква су дешавања претходила и изазвала одређену реакцију, итд. Све то је веома важно да би се направила одређена анализа афоризма који је у функцији карактеризације ликова ове комедије. Послије овог уводног дијела приказани су примјери у којима се налази афоризам на руском језику, затим слиједи опис самог афоризма, унутар и/или ван контекста, у зависности од тога да ли је реплика-афоризам или је у оквиру контекста. Након описивања оригиналног текста радили смо анализу превода на српски језик.

**Композиција и жанр комедије.** Посебна вриједност ове комедије је у њеној цјеловитости. Увјерљиво представљење акције, живописне слике, паралелни развој двеју радњи, на личном и социјалном плану, све заједно се прелијева у један динамичан сценарио. Подјела комедије на четири чина, била је својеврсна Грибоједовљева иновација у стварању овог жанра. Одбацивање општеприхваћеног механизма стварања драме и новина презентације материјала, све је то изазвало шок код публике и учинило ово дјело бесмртним.

Напоменули смо да комедија има четири чина, умјесто пет. У Грибоједовљевом дјелу је изостављена експозиција. Послије пажљивог читања комедије намеће се закључак да она није потребна, јер кроз монологе у комедији ми сазнајемо све појединости о ликовима и догађајима који су се десили прије самог почетка радње.

На крају комедије не добијамо срећан крај, као што је био обичај у ранијим остварењима. Овдје се двоје младих растају на један трагичан начин, а главни јунак Чацки, осим што напушта вољену жену, он дефинитивно кида везе и са конзервативним друштвом. Овакав завршетак комедије наговјештава стварање новог правца, реализма. Поред ових иновација, које се први пут сусрећу у овом дјелу, драма има и особине класицизма, што се огледа у презименима појединих јунака која осликавају њихов карактер, а то је било карактеристично за тај књижевни правац.

**Тема комедије.** Главна тема је неморал и конзервативност који су се укоријенили у свакодневни живот припадника високог племства. Лицемјерје, бирократија, љубав према рангу и чину, прихватање туђих

обичаја, а одбацивање своје традиције, културе и језика, све је то обједињено у овом дјелу. Сучељавање старог и новог свијета, сукоб генерација, гдје је Фамусов представник старог, а Чацки присталица новог погледа на свијет. Сам назив комедије „Невоље због памети“ значи да је, у то вријеме, човјек напредних схватања сматран другачијим и неприлагођеним мишљену јавног мњења. Човјек који тежи новом, модерном начину живота и који свеобухватно размишља, бива изопштен из друштва које се грчевито држи конзервативних обичаја.

**Чацки.** Анализирајући афоризме, који у овој комедији припадају Чацком, упознали смо његове карактерне особине. Он је прије свега поштен, частан и искрен млад човјек, који не бјежи од својих одговорности. Образован је, дивно пише и преводи, а примјећујемо да је и његов говорни израз на далеко вишем нивоу од осталих личности. Високи стил присутан у репликама показује његову интелигенцију и широку сферу интересовања. Чацкијев језик је језик резонера одређених друштвених прилика (интонација, подругивање и исмијавање одређених појава). Са Софијом је поетичан и емотиван, са осталима оштар, директан и подругљив, али без и једне сувишне ријечи. Свака фраза има своју поруку и дубоку мисао, као на примјер: „Блажен, кто верует, тепло ему на свете“, „надеждами я мало избалован“, „вольнее всякий дышит...“, „кто служит делу, а не лицам...“, „А судьи кто?“, „Молчалины блаженствуют на свете!“...

Примјери:

1. *Чуть свет — уж на ногах! и я у ваших ног.* - Зором на ногама, и већ крај ваших ногу.  
(Действие первое, Явление 7)
2. *Где ж лучше? - Где нас нет.* - Где је боље? - Где нас није.  
(Действие первое, Явление 7)

**Фамусов.** Он је типични московски старовремски човјек 19. вијека, који брани животне вриједности „старих времена“. Његов положај високог државног чиновника је стабилан, цијењен је у друштвеним круговима и веома је самоувјерен. Павлу Афанасијевичу није страно, да ради сопственог интереса, прибјегне и лукавству. То се може примјетити у његовом говору, који се интонационо мијења у зависности од тога са ким води дијалог. На примјер, својим слугама и Молчаљину обраћа се оштро и наредбодавно, са кћерком Софијом разговара строго са очинском љубављу и бригом, али се гостима, и особама од којих може имати користи, обраћа снисходљиво и претјерано љубазно. Склон је филозофирању и духовитим примједбама које се одликују сажетим формулацијама.

Примјери:

1. *Кто беден, тот тебе не пара!* - Сиромах за те није.  
(Действие первое, явление 4)
2. *Подписано, так с плеч долой.* - ...је л' потписано, - ратосиљај се што пре!

(Действие первое, явление 4)

**Софија.** Софија Павловна Фамусова је један од најконтрадикторнијих ликова у комедији НЗП. Са једне стране, она је једина интелектуално блиска Чацком, а са друге, она је узрок његове патње и протјеривања из друштва. Чацки се није случајно заљубио у Софију. Њега је привукао њезин ум и снажан карактер. Кроз њихово одрастање, и послије кроз прве младалачке дане, били су веома блиски, али је временска дистанца учинила своје и Софијина осјећања су се промијенила. Софија има солидно образовање; чита француске романе и свира флауту и фортепијано. Њој је тек седамнаест година, али врло вјешто води кућанство. Рано је остала без мајке, те је приморана на неки начин да буде домаћица Фамусовљевог дома. Код Софије и Чацког постоје извјесне паралеле: обоје су интелигентни, имају снажан карактер и слиједе своје срце. Једини проблем је што су сада на супротним странама. Софија је у суштини кћерка свога оца, одгајана је у друштву гдје главну ријеч воде људи попут њега и таква атмосфера је неминовно утицала на дјевојку. Софија се заљубила у Молчаљина не само зато што је у њему видјела хероја својих романа, већ и зато што је сматрала да је са њим лако манипулисати.

Примјери:

1. *Счастливые часов не наблюдают* - Срећни на сате главе не окрећу.  
(Действие первое, Явление 3)
2. *Не моего романа.* - Не мог романа.  
(Действие третье, Явление 2)

**Молчаљин.** Слика Молчаљина, као и његово презиме, носе симболику. Презиме је изведено од глагола «молчать» и заиста је одраз његовог карактера. Он је ћутљиви и безлични Фамусовљев слуга. Молчаљин има само један циљ, а то је да постане пуноправни члан високог друштва. Манир којим Молчаљин говори казује о његовом лицемјерству. Он не говори много и нема богат рјечник. Углавном изговара кратке фразе и не употребљава стране изразе, што говори о његовом скромном образовању. Он попут Фамусова мијења интонацију у зависности са ким разговара, те тако је са Софијом врло стидљив и пажљив, са Фамусовом је понизан, са Лизом ласкав, итд.

Примјери:

1. *Я вам советовать не смею* - Ја смелост немам да вам савет дам.  
(Действие второе, Явление 11)
2. *В мои лета не должно сметь,  
Своё суждение иметь.* - У годинама мојим нико имати суд  
свој не би смео.  
(Действие третье, Явление 3)

**Скалозуб.** Слика овог јунака комедије је сатира на руску војску из тог периода, гдје није било дозвољено да се износе лични ставови и једино се цијенило потчињавање. Све то Скалозубу није сметало, јер је његов циљ био да једног дана постане генерал и са тим би ријешо и егзистенцију и положај у друштву. Скалозуб је приказан као сиров човјек, глуп и без манира. Кроз Скалозубове реплике се током цијеле радње у комедији, провлаче војни изрази. То је још један показатељ како је Скалозуб заправо једносмијеран.

Примјери:

1. *Не знаю-с, виноват;* - Не знам, извин'те, с њом служио нисам.  
*Мы с нею вместе не служили.*  
(Дествие второе, Явление 5)
2. *Ученостью меня не обморочишь!* - На ученост ме упецати нећеш.  
(Дествие четвертое, Явление 5)

**Закључак.** У нашем раду смо кроз теоретски дио дали кратак историјат комедије, како је она настајала и под каквим условима. За нас је такав приступ био од велике важности да бисмо имали увид у саму суштину и проблематику, како садржаја комедије НЗП, тако и њеног настајања, штампања и извођења на сцени. Све то нам је помогло да боље разумијемо сваки лик појединачно, како бисмо у апликативном дијелу могли приступити анализи издвојених афоризама. Као што смо нагласили, у комедији се одражава велики дио ауторовог живота и рада, те пратећи његову биографију могли смо лакше и прецизније одредити карактере његових јунака.

У апликативном дијелу смо настојали да имамо подједнак приступ када је ријеч о дескриптивној анализи, а која се односи на дио који претходи афоризму који анализирамо. Сматрали смо да би афоризам сам по себи био наразумљив ако би био лишен таквог објашњења, јер смо анализу вршили по сегментима, а не дјело у цјелини. Код већине примјера смо успјели са таквим приступом, али има и одређени број код којих смо морали прилагодити начин анализе из тог разлога што је афоризам био ван уобичајеног контекста, односно када је у реплици присутан само афоризам. Тада смо се ослањали на реплике које су претходиле и оне које стоје иза одређеног реплика-афоризма. Надаље, описивали смо функцију афоризма у контексту и његово значење, а затим смо вршили поређење оригиналног текста и превода на српски језик.

Нашом анализом дошли смо до закључка да сви издвојени афоризми имају функцију језичке аутокарактеристике личности у комедији НЗП. Сваки од афоризама, у зависности ком лику су намијењене, носе своју функционално-стилску обојеност и шаљу одређену поруку.

Када је у питању превод комедије НЗП на српски језик, послије детаљне анализе сваког примјера појединачно, можемо рећи да је преводилац, Велимир Живојиновић Массука (1886 - 1974) , уз пажљиву употребу стилских фигура, затим архаизама као и питања версификације, вјерно пренио основну ауторову поруку, те уједно је и прилагодио, тако да је српски читалац може без великих потешкоћа прочитати и што је важније, схватити и оне дијелове који носе изразито руска национална обиљежија.

### Библиографија

1. Гончаров, И.А: «МИЛЬОН ТЕРЗАНИЙ» (КРИТИЧЕСКИЙ ЭТЮД) Горь от ума, Грибоедова. — Бенедикс Монахова, ноябрь, 1871 г.
2. Bošković, R: Srpsko-ruski rečnik, Jasen, Beograd, 2013.
3. Stanković, B: Rusko-srpski rečnik, Prometej, Novi Sad, 2008.
4. Ожегов, С.И: Русский толковый словарь русского языка, Мир и образование, Москва, 2016.
5. Klaić, B: Rječnik stranih riječi, Nakladni zavod МН, Zagreb, 2004.
6. Источник (печатная версия): Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека /<https://www.twirpx.com/file/1751814/>
7. Источник: «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1935-1940); (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека/ [https://biblioclub.ru/?page=dict&dict\\_id=117/](https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117/)
8. Большой толковый словарь русского языка, Гл. ред. С. А. Кузнецов, Первое издание: СПб.: Норинт, 1998.)/ <https://search.rsl.ru/ru/record/>
9. С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. Толковый словарь русского языка /<https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov.htm>
10. Историјска библиотека, енциклопедија историје и књижевности на српском језику, / [www.istorijskabiblioteka.com/](http://www.istorijskabiblioteka.com/); Литература: Себар (Р. Михальчић, стр. 659—660), Лексикон српског средњег века, Београд 1999, Себров збор (Р. Михальчић, 660), Лексикон српског средњег века, Београд 1999, И. Божичић, Село Богдашићи у средњем веку, Историјски часопис 7 (1957), Н. Радојчић, Српски државни сабори у средњем веку, Београд, 1940
11. Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika, Book 3 /<https://www.serbica.com/products/b11214/>
12. [https://vk.com/@literature\\_100-pushkin-belinskii-i-goncharov-o-komedii-gore-ot-um](https://vk.com/@literature_100-pushkin-belinskii-i-goncharov-o-komedii-gore-ot-um)

### Књиге:

1. Грибоедов, А.С: Горь от ума, С. Птербург, 1875.
2. Грушинин, А.Л: А.С.Грибоедов сочинения, Правда, Москва, 1985.
3. Živojinović, V: Nevolje zbog pameti, Prosveta, Beograd, 1956.
4. Фомичев, С.А: А.С.Грибоедов сочинения, Художественная литература, 1988

**Ольга Владимировна Соболева**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Россия)*

*<https://orcid.org/0000-0003-1152-5454>, [olga.v.soboleva@gmail.com](mailto:olga.v.soboleva@gmail.com)*

**Регина Алисовна Рамазанова**

*студентка гуманитарного факультета, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия)*

*<https://orcid.org/0000-0002-0773-8716>, [regina.ramazanova99@mail.ru](mailto:regina.ramazanova99@mail.ru)*

**Елизавета Евгеньевна Цибулько**

*студентка гуманитарного факультета, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия)*

*<https://orcid.org/0000-0003-3401-4593>, [tsibulkoelizaveta@yandex.ru](mailto:tsibulkoelizaveta@yandex.ru)*

**УДК 811.111**

**О ПРОЕКТЕ ИНТЕРНЕТ-КОНКУРСА "ЗНАТОКИ РУССКОГО  
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО": КОНЦЕПЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ  
ЗАДАНИЙ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

***ABOUT THE PROJECT OF THE INTERNET COMPETITION  
"EXPERTS OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE":  
CONCEPT, RESEARCH TARGET SPECIFICS, PROSPECTS  
FOR IMPLEMENTATION***

***Аннотация.** Данное исследование посвящено описанию проекта адаптации заданий Всероссийского интернет-конкурса «Знатоки русского языка» для новой аудитории: студентов, которые изучают русский язык как иностранный. Охарактеризованы проблемы, возникавшие при работе иностранных студентов с заданиями конкурса в предшествующие годы, обозначены принципы составления заданий с учетом требований лексических минимумов по русскому языку как иностранному, намечены перспективы дальнейшей реализации проекта. В статье приводится кодификатор, используемый для составления заданий конкурса «Знатоки русского языка», обосновывается выбор лексико-тематических групп, к которым относится лексический материал, отобранный для составления заданий, рассчитанных на иностранцев, владеющих русским языком в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня (B1). В статье указываются основные тематические группы, выбранные для составления заданий: «Профессия и другие занятия», «Одежда и аксессуары», «Внешность», «Дом и быт», «Семья». Приводятся примеры пробных заданий, которые планируется предложить для выполнения иностранным студентам, изучающим русский язык в пермских вузах. Подчеркивается, что проект адаптации конкурса находится в начальной стадии реализации. В ближайшее время предполагается редактирование уже готовых*

тестовых заданий и их апробация, затем, после анализа результатов апробации, будет необходима доработка заданий и устранение выявленных при проведении апробации ошибок и неточностей. Запуск проекта ориентировочно планируется на весну 2023 года.

**Ключевые слова:** ментальный лексикон, лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, лексико-тематическая группа, русский язык, русский язык как иностранный.

**Abstract.** This study is devoted to the description of the project of adapting the tasks of the nation-wide Internet Contest "Experts of the Russian language" for a new audience: students who study Russian as a foreign language. The problems that arose during the work of foreign students with the tasks of the competition in previous years are characterized, the principles for compiling tasks are outlined, taking into account the requirements of lexical minimums in Russian as a foreign language, and the prospects for further implementation of the project are outlined. The article provides a codifier used to compose the tasks of the competition "Experts of the Russian language", justifies the choice of lexical and thematic groups, which include lexical material selected for compiling tasks designed for foreigners who speak Russian in accordance with the requirements of the first certification level (B1). The article indicates the main thematic groups selected for the preparation of tasks: "Profession and other occupations", "Clothes and accessories", "Appearance", "House and life", "Family". Examples of test tasks are given, which are planned to be offered for execution by foreign students studying Russian in Perm universities. It is emphasized that the competition adaptation project is at the initial stage of implementation. In the near future, it is planned to edit ready-made test tasks and test them. After the test results are analysed, it will be necessary to refine the tasks and eliminate the errors and inaccuracies identified during the test. The launch of the project is tentatively scheduled for spring 2023.

**Key words:** Mental lexicon, lexico-semantic field, lexico-semantic group, lexico-thematic group, Russian language, Russian as a foreign language.

**Введение.** Ежегодно Пермский национальный исследовательский политехнический университет проводит конкурс «Знатоки русского языка». К участию приглашаются студенты и выпускники вузов, а также школьники Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья. Конкурс предполагает высокий уровень владения русским языком и ориентируется на носителей русского языка как родного. Следовательно, студенты, изучающие русский язык как иностранный, при выполнении заданий сталкиваются с рядом трудностей.

Именно по этой причине возникла идея о создании похожего конкурса, который будет ориентирован на иностранцев, изучающих русский язык. Предполагается возможное использование различных словарей и справочников при выполнении заданий. По замыслу организаторов, задания планируемого нами конкурса «Знатоки русского языка как иностранного» должны представлять собой адаптированный вариант заданий основного конкурса, перекликаться с ними по форме и содержанию.

Данная статья является развернутым обзором концепции конкурса и рассказывает о проделанном на сегодня объеме работ по его созданию.

**Материалы и методы.** В процессе подготовительных работ перед нами стояло несколько задач, одной из них являлось формирование заданий конкурса. Требовалось определить теоретическую основу, на которую мы будем опираться при адаптации заданий. На наш взгляд, для выявления уровня владения иностранным языком (в том числе русским как иностранным) в качестве одного из критериев сформированности иноязычных языковых знаний и навыков можно использовать задания, направленные на группировку единиц по тому или иному принципу.

Для выявления целесообразности использования таких заданий в интернет-конкурсе «Знатоки русского языка как иностранного» следует обратиться к понятию лексикона. Под лексиконом подразумевается отражение знаний о мире, которые «формируются посредством речевого опыта и предназначаются для оптимального использования в процессах производства и понимания речи», а также должны представлять структуру, которая позволяет упорядоченно хранить вербальные единицы и всю информацию, связанную в сознании индивида с этими единицами. [2, с. 37]

Существуют различные точки зрения на структуру организации лексикона, однако исследователи едины в том, что лексикон – сложная многоуровневая структура с множеством переплетающихся между собой межуровневых и внутриуровневых связей. Основной и наиболее важный тип этих связей формируется на основе семантической генерализации [1, с. 80]

Связанные семантически между собой группы слов, связаны с появлением понятия «семантическое поле». Многие лингвисты считают, что семантическое поле, одновременно является как частью другой системы (макросистемы), так и в самом семантическом поле возможно выделение меньших систем (микросистем). Так, некоторые исследователи считают лексико-семантическое поле одной из подсистем семантического поля, а другие эти же понятия считают синонимичными [6, с. 17].

Лексико-семантическое поле, в свою очередь, понимается как общность лексико-семантических групп, т.е. связанных друг с другом по принципу общее – частное.

Среди исследователей нет единого мнения по поводу значения понятия лексико-семантической группы, однако фактором, объединяющим дефиниции, является наличие семантических связей [1, с. 80].

К структурным группировкам слов относятся и тематические группы, то есть совокупности «большого числа слов, устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, единиц разных частей речи, относящихся к одной сфере действительности». Доминирующим фактором для объединения единиц в тематические группы является

экстралингвистическое сходство обозначаемых этими единицами предметов или явлений. Единицами лексико-тематических групп могут выступать слова и словосочетания, а также типовые фразы и фразеологизмы [7, с. 100].

Таким образом, мы понимаем, что структурирование и упорядочивание лексикона, выстраивание связей между его единицами, объединение их в лексико-тематические группы – это психологически обоснованный процесс, присущий как носителям языка, так и изучающим его как иностранный.

**Результаты.** Для начала, на этапе подготовительных работы, конкурс будет состоять из одного этапа, на котором участникам предлагается решить 15 заданий, проверяющих знание русского языка на уровне В1.

При выполнении заданий участники могут пользоваться любыми справочными материалами.

Ниже приведен кодификатор заданий конкурса:

1. Орфографические нормы. Безударные гласные.
2. Орфографические нормы. Оглушение согласных.
3. Морфологические нормы. Род существительных.
4. Орфографические нормы. Мягкий знак в глаголах второго лица и существительных третьего склонения.
5. Морфологические нормы. Женский род существительных.
6. Морфологические нормы. Мужской род существительных.
7. Ориентирование в словарях. Орфоэпические нормы.
8. Орфографические нормы. Удвоенные согласные.
9. Лексические нормы. Значение слова.
10. Лексические нормы. Лексико-тематические группы.
11. Лексические нормы. Лексико-тематические группы. Значение слова.
12. Орфоэпические нормы.
13. Морфологические нормы. Число существительных.
14. Лингвистические термины.
15. Орфографические нормы. Комплексное задание: безударные гласные, мягкий знак в глаголах второго лица и в существительных второго склонения на шипящую, -Ы/-И и -А/-Я после шипящих, оглушение согласной.

В ходе работы над адаптацией конкурса для студентов-иностранцев было принято решение определить состав актуальных для аудитории лексико-тематических групп, которые послужили бы основой для заданий конкурса.

Анализ состава лексико-тематических групп, выделяемых в лексическом минимуме для студентов, изучающих русский язык как

иностраный (уровень владения языком B1), показал, что значительное количество собранных в приведенном минимуме групп входит в состав лексико-семантического поля «Человек». Именно оно и было выбрано в качестве базового.

Для составления заданий нами были выбраны темы «Профессия и другие занятия», «Одежда и аксессуары», «Внешность», «Дом и быт», «Семья», входящие в состав разных лексико-тематических групп, что обеспечивает разнообразие привлекаемой для составления заданий лексики.

**Обсуждение.** Сейчас проект находится на стадии разработки. Задания уже составлены, поэтому задачей на этом этапе является их верификация, то есть предоставление возможности иностранным студентам, обучающимся в ПНИПУ и других пермских вузах, решить задания будущего конкурса в режиме бланкового бумажного тестирования, чтобы нам удалось проверить, насколько ясны формулировки заданий, а также само их содержание.

Ниже приведем несколько примеров пробных заданий для конкурса «Знатоки русского языка как иностранного»:

**1. В каких рядах во всех словах пропущена одна и та же буква?**

- ч\_ловек, анал\_з, каш\_ль
- к\_лендарь, лестниц\_, с\_поги
- спец\_альность, б\_олог, юр\_дический
- \_фицер, х\_ккеист, п\_эт
- д\_путат, в\_лосипед, т\_традь
- н\_ски, б\_тинки, к\_роткий

**2. В каких рядах во всех словах пропущена одна и та же буква?**

- ю\_ка, ша\_ка, ло\_
- му\_, но\_, эта\_
- \_тул, гла\_, \_толовая
- солда\_, спор\_смен, кабин\_
- вну\_, потоло\_, от\_рывать
- ту\_ли, \_ход, шка\_

**3. В каких рядах все существительные относятся к одному роду?**

- ваза, ключ, комната
- дача, лифт, балкон
- здание, сапог, мода
- любовь, дружба, радость
- мама, сумка, галстук
- мальчик, юноша, нос

**4. В каких словах на месте пропуска пишется мягкий знак (Ь)?**

- болееш\_
- врач\_

- печ\_
- смотриш\_
- вещь\_
- плащ\_

**5. Укажите существительные женского рода:**

- обувь
- характер
- честность
- учитель
- красота
- отец

**6. Укажите существительные мужского рода:**

- фермер
- мастер
- работа
- дядя
- бабушка
- спорт

Лексическое оформление заданий не является окончательным и может быть откорректировано после консультации с коллегами из Пермской государственной фармацевтической академии, которые принимают участие в работе над проектом.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило нам перейти к следующему этапу – верификации заданий конкурса. В ближайшее время предполагается редактирование уже готовых тестовых заданий и их апробация, затем, после анализа результатов апробации, будет необходима доработка заданий и устранение выявленных при проведении апробации ошибок и неточностей. Запуск проекта ориентировочно планируется на весну 2023 года.

**Список литературы**

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с
2. Знатоки русского языка. Всероссийский конкурс. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ruskonkurs.ru/> (дата обращения: 01.03.2022).
3. Кезина С.В. Семантическое поле цветообозначений в русском языке (диахронический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2010. 51 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). 2-е изд., испр. М. СПб.: ЦМО МГУ. Златоуст, 2004. 116 с.

5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. (электронное издание). 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
7. Московкин Л. В. РУССКИЙ ЯЗЫК. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Л. В. Московкин, Л. В. Сильвина. – СПб: СМЮ Пресс, 2010. — 528 с.
8. Пепеляева Е.А., Соболева О.В. О проблеме выявления состава и границ лексикотематических групп семантического поля «человек» (на материале русского языка) // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». Филологические науки. Выпуск 4/2019. с. 79-85.
9. Попова З.Д. и др. Полевые структуры в системе языка / науч. ред. З.Д. Попова. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. 198 с.
10. Соболева О.В. Использование электронных словарей русского языка в научно-исследовательской работе студентов (на материале интернет-конкурса "Знатоки русского языка") // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 1. С. 188-196.
11. Соболева О.В. Словари русского языка в практике подготовки переводчиков // Успехи современной науки и образования. 2016. № 1. С. 133-135.
12. Справочно-информационный портал Грамота.Ру – русский язык для всех [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gramota.ru/> (дата обращения: - 01.03.2022).

### References

1. Zalevskaya A.A. Psiholingvisticheckie issledovaniya. Slovo. Tekst: izbrannye trudy. M.: Gnozis, 2005. 543 s
2. Znatoki russkogo yazyka. Vserossijskij konkurs. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://ruskonkurs.ru/> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
3. Kezina S.V. Semanticheskoe pole cvetooboznachenij v russkom yazyke (diahronicheskij aspekt): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. CHelyabinsk, 2010. 51 s.
4. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andryushina, T.V. Kozlova (elektronnoe izdanie). 2-e izd., ispr. M. SPb.: СМО МГУ. Zlatoust, 2004. 116 s.
5. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andryushina i dr. (elektronnoe izdanie). 7-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 200 s.
6. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andryushina, T.V. Kozlova (elektronnoe izdanie). 5-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 80 s.
7. Moskovkin L. V. RUSSKIJ YAZYK. Uchebnik dlya inostrannyh studentov podgotovitel'nyh fakul'tetov / L. V. Moskovkin, L. V. Sil'vina. – SPb: SMIO Press, 2010. — 528 s.
8. Pepelyaeva E.A., Soboleva O.V. O probleme vyyavleniya sostava i granic leksikotematičeskikh grupp semanticheskogo polya «chelovek» (na materiale

- russkogo yazyka)/ Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya «Chelovek v sovremennom mire». Filologicheskie nauki. Vypusk 4/2019. s. 79-85.
9. Popova Z.D. i dr. Polevye struktury v sisteme yazyka / nauch. red. Z.D. Popova. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1989. 198 s.
  10. Soboleva O.V. Ispol'zovanie elektronnyh slovarej russkogo yazyka v nauchno-issledovatel'skoj rabote studentov (na materiale internet-konkursa "Znatoki russkogo yazyka") // Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. 2016. № 1. S. 188-196.
  11. Soboleva O.V. Slovarei russkogo yazyka v praktike podgotovki perevodchikov // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 1. S. 133-135.
  12. Spravochno-informacionnyj portal Gramota.Ru – russkij yazyk dlya vsekh [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://gramota.ru/> (data obrashcheniya: - 01.03.2022).

УДК 316.1

## КОНЦЕПТ „МАТЬ“ У РОМАНУ „ТАРАС БУЉБА“

### CONCEPT OF „MOTHER“ IN THE NOVEL „ТАРАС БУЉБА“

**Садржај.** Материјал који нам је послужио за ово истраживање је кратки роман «Тарас Буљба» аутора Николаја Гогоља, и то је анализа вршена само из прве главе. Наша картотека садржи сљедеће лексеме у значењу ријечи *мать*: *Мать* - у тексту у првој глави овог романа има девет понављања. *Матеръ* - у тексту у првој глави овог романа има два понављања ове ријечи. *Божья матеръ* - само једна употреба ове синтагме.

Лексеме *мать* и *матеръ* у анализираном тексту представљене су у базичном (основном) значењу. Именица *мать* је неутралне лексике која означава рођену мајку. Именица *матеръ* има значење као и именица *мать* само је употреба више архаична.

Синтагма (*Божья Матеръ*) означава религиозни назив за мајку, мајку свих нас. Што се тиче свих ових значења ријечи *мать* и *матеръ* све су употријебљене у позитивном контексту, тј. са позитивним карактеристикама.

**Кључне ријечи:** концепт, базично значење, периферно значење, асоцијативно значење, вербализација.

**Abstract.** This essay is dedicated to the linguistic and cultural analysis of the concept of "mother" in the novel «Тарас Буљба» by N. Gogol. Essay based on the conducted lexical-semantic, conceptual and contextual analysis, the author comes to the conclusion that the basis of the analyzed concept is that it contains the basic meaning of words *мать*, *матеръ*, *Божья Матеръ* and associative meanings that appear in phraseology and proverbs.

**Keywords:** concept, basic meaning, peripheral meaning, associative meaning, verbalization.

Концепт *мать* у овом роману се реализује у сљедећим лексемама: *мать*, *матеръ*, *божья матеръ*.

Са тачке гледишта лексике обе ове лексеме и *мать* и *матеръ* представљене су у оном правом и основном значењу те ријечи (базичном значењу) «женщина по отношению к своим детям».

Навешћемо све фрагменте из анализираног дијела текста који се односе на ове двије лексеме:

*Не слушай, сынку, матери: она баба, она ничего не знает. Какая вам нежба?  
Ваша нежба — чистое поле да добрый конь: вот ваша нежба! А видите вот эту  
саблю — вот ваша мать!*

*И всего только одну неделю быть им дома? — говорила жалостно, со слезами на  
глазах, худощавая старуха мать.*

*Одна бедная мать не спала;*

*Вся любовь, все чувства, все, что есть нежного и страстного в женщине, все  
обратилось у нее в одно материнское чувство.*

*Бедная мать как увидела их, и слова не могла промолвить, и слезы остановились в  
глазах ее.*

*— Теперь благослови, мать, детей своих! — сказал Бульба, — моли Бога, чтобы  
они воевали храбро, защищали бы всегда честь лыцарскую Г, чтобы стояли  
всегда за веру Христову, а не то пусть лучше пропадут, чтобы и духу их не было  
на свете! Подойдите, дети, к матери: молитва материнская и на воде и на земле  
спасает!*

*Мать, слабая как мать, обняла их, вынула две небольшие иконы, надела им,  
рыдая, на шею.*

*— Пусть хранит вас... Божья Матерь... не забывайте, сынки, мать вашу...  
пришлите хоть весточку о себе...*

Из горе наведених фрагмената видимо да се именица *мать* реализује у смислу бескрајне љубави према дјеци, бриге за дјецу. Видимо да је мајка била посвећена само дјеци, да је цијели свој живот само њима дала љубав и да је спремна и живот да да за њих.

Не видећи љубав свог мужа, Тараса Бульбе, она је сву своју љубав, сва осјећања, сву њежност претворила у једно мајчинско осјећање. Веома је вољела своје синове. Сазнавши за скоро одвајање од њих, мајка није могла да одоли плачу. Није спавала цијелу ноћ, плакала је, гледала своје вољене уснуле синове, чешљала им увојке и пожељела да ноћ траје што дуже. Ујутро је мајка са сузама почела да припрема све што је требало за доручак. Када су муж и синови били спремни за полазак, загрлила је Остапа и Андрија и јецајући им ставила двије мале иконе око врата. Благословила је своје синове, замолила их да је не забораве и да пошаљу *«хоть весточку о себе»*. Растајући се с њима, сиромашна жена је искусила дубоку патњу, очај, душевни бол и беспомоћност. Душа јој је била пуна страшних слутњи.

Именица *мать* је неутралне лексике која означава рођену мајку. Именица *матерь* има значење као и именица *мать* само је употреба више

архаична. Конкретно у овом тексту ова именица је употребљена у другом контексту *«А видите вот эту саблю — вот ваша мать!»*

Синтагма (*Божья Матерь*) означава религиозни назив за мајку, мајку свих нас.

Што се тиче свих ових значења ријечи *мать* и *матерь* све су употребљене у позитивном контексту, тј. са позитивним карактеристикама.

Из контекста и на сљедећим примјерима можемо да видимо опис мајке:

*«Бедная старушка...» (Глава I)*

*«...она со всею легкостию дикой козы, несообразной ее летам...» (Глава I)*

*«...худощавая старуха мать...» (мать, Глава I)*

*«...бледная, худощавая...» (Глава I)*

*«...и слезы остановились в морщинах...» (Глава I)*

*«...ее когда-то прекрасное лицо...» (Глава I)*

*«...ее прекрасные свежие щеки и перси без лобзаний отцвели и покрылись преждевременными морщинами». (Глава I)*

Она је мајка Остапа и Андрије - старија жена. Њен спољашњи изглед је прилично жалостан - ова жена је блиједа, мршава, лице јој је прекривено борама. У прошлости је била љепотица, али тежак живот на њој није оставио ни трага њене некадашње љепоте. Не осјећајући се потребном своме мужу и вољеном, хероина је сву љубав дала синовима.

Главне вриједности једне жене испољавају се у томе да је она спремна све да уради ради својих синова, чак би и живот дала за њих.

*«...а за каждую каплю крови их она отдала бы себя всю». (Глава I)*

Мајка се виђа са синовима само једном годишње, током њиховог одмора. А ови дани су за њу најсрећнији.

*«Они были отданы по двенадцатому году в Киевскую академию...» (Глава I)*

*«...нашим двум молодцам, приходившим каждый год домой на каникулярное время». (Глава I)*

*«— Смотрите, добрые люди: одурел старый! совсем спятил с ума! — говорила бледная, худощавая и добрая мать их, стоявшая у порога и не успевшая еще обнять ненаглядных детей своих. — Дети приехали домой, больше году их не видали, а он задумал невесть что: на кулаки биться!» (Глава I)*

Горчина женског положаја је у томе што она није способна ни да ужива у мајчинству. Буљба води своје синове у Запорошки Сич, гдје их може дочекати смрт.

*«— И всего только одну неделю быть им дома? — говорила жалостно, со слезами на глазах, худощавая старуха мать. — И погулять им, бедным, не удастся; не удастся и дому родного узнать, и мне не удастся наглядеться на них!» (Глава I)*

*«Ее сыновей, ее милых сыновей берут от нее, берут для того, чтобы не увидеть их никогда! Кто знает, может быть, при первой битве татарин срубит им головы и она не будет знать, где лежат брошенные тела их, которые расклюет хищная подорожная птица». (Глава I)*

*«Одна бедная мать не спала. Она приникла к изголовью дорогих сыновей своих, лежавших рядом; она расчесывала гребнем их молодые, небрежно включенные кудри и смачивала их слезами; она глядела на них вся, глядела всеми чувствами, вся превратилась в одно зрение и не могла наглядеться. Она вскормила их собственною грудью, она возрастила, взлелеяла их — и только на один миг видит их перед собою. “Сыны мои, сыны мои милые! что будет с вами? что ждет вас?” — говорила она, и слезы остановились в морщинах...» (Глава I)*

Јунакиња себи дозвољава да покаже накупљене емоције само у тренутку опроштаја од својих синова.

*«Но когда выехали они за ворота, она со всею легкостью дикой козы, несообразной ее летам, выбежала за ворота, с непостижимою силою остановила лошадь и обняла одного из сыновей с какою-то помешанною, бесчувственною горячностью». (Глава I)*

Концепт *мать* у реченицама представљен је углавном кроз субјекат. Навешћемо неке од примјера:

*И всего только одну неделю быть им дома? — говорила жалостно, со слезами на глазах, худощавая старуха мать.*

*Одна бедная мать не спала;*

*Бедная мать как увидела их, и слова не могла промолвить, и слезы остановились в глазах ее.*

*Пусть хранит вас... Божья Матерь...*

Имамо и примјера гдје је ова именица приказана кроз објекат или прилошку одредбу:

*Не слушай, сынку, матери...*

*...не забывайте, сынки, мать вашу.*

*Мать, слабая как мать, обняла их, вынула две небольшие иконы, надела им, рыдая, на шею.*

Дакле, према етимолошком рјечнику, именица *мајка* по свом поријеклу значи «жена, женщина».

Рјечник В.И. Даља показује да је семантички простор појма *мајка* подијељен у шест група: називи рођених, назив жене у годинама, вјерска имена, флора и фауна, називи псовки.

Ове семантичке групе су слабије заступљене у рјечницима Ожегова и Ушакова, прије свега зато што су неке ријечи (матушка, маменька и др.) у савременим рјечницима истакнуте одвојено.

Именица *мать* у реченицама врши различите синтаксичке функције. Доминира њена функција у служби субјекта. Том именицом називамо једне од најближих нама људи.

Базична значења именице *мать*:

**МАТЬ** - женщина по отношению к своим детям; (Толковый словарь С.И. Ожегова)

Примјери из текста:

*И всего только одну неделю быть им дома? — говорила жалостно, со слезами на глазах, худощавая старуха мать.*

*Одна бедная мать не спала;*

*— Теперь благослови, мать, детей своих! — сказал Бульба.*

*Мать, слабая как мать, обняла их, вынула две небольшие иконы, надела им, рыдая, на шею.*

*Вся любовь, все чувства, все, что есть нежного и страстного в женщине, все обратилось у ней в одно материнское чувство. Она с жаром, с страстью, с слезами, как степная чайка, вилась над детьми своими*

*Смотрите, добрые люди: одурел старый! совсем спятил с ума! — говорила бледная, худощавая и добрая мать их, стоявшая у порога и не успевшая еще обнять ненаглядных детей своих. — Дети приехали домой, больше году их не видали, а он задумал невесть что: на кулаки биться!»*

*Одна бедная мать не спала. Она приникла к изголовью дорогих сыновей своих, лежавших рядом; она расчесывала гребнем их молодые, небрежно всклоченные кудри и смачивала их слезами; она глядела на них вся, глядела всеми чувствами, вся превратилась в одно зрение и не могла наглядеться.*

*Она вскормила их собственной грудью, она возрастила, взлелеяла их — и только на один миг видит их перед собою. Сыны мои, сыны мои милые! что будет с вами? что ждет вас? — говорила она, и слезы остановились в морищинах...*

*...а за каждую каплю крови их она отдала бы себя всю.*

**МАТЕРЬ** - то же, что мать в 1 знач. (стар. и обл.); (Толковый словарь С.И. Ожегова)

Примјери из текста:

*Вся любовь, все чувства, все, что есть нежного и страстного в женщине, все обратилось у ней в одно материнское чувство.*

*Подойдите, дети, к матери: молитва материнская и на воде и на земле спасает.*

Именица **МАТЬ** је представљена кроз периферна (допунска значења) именицама **БАБА**, **СТАРУХА**, **СТАРУШКА**, **СТАРА**.

Примјери из текста:

*Бедная старушка, привыкшая уже к таким поступкам своего мужа, печально глядела, сидя на лавке. Она не смела ничего говорить...*

*Бедная старушка, лишенная последней надежды, уныло поплелась в хату. Между тем как она со слезами готовила все, что нужно к завтраку.*

*Не слушай, сынку, матери: она-баба, она ничего не знает...*

*А где стара? (Так он обыкновенно называл жену свою).*

*Полно, полно выть, старуха! Козак не на то, чтобы возиться с бабами. Ты бы спрятала их обоих себе под юбку, да и сидела бы на них, как на куриных яйцах.*

Асоцијативна значења видимо у следећим примјерима из текста:

*В самом деле, она была жалка, как всякая женщина того удалого века. Она миг только жила любовью, только в первую горячку страсти, в первую горячку юности, — и уже суровый прельститель ее покидал ее для сабли, для товарищей, для бражничества...говорила жалостно, со слезами на глазах, худошавая старуха мать...*

*...она была какое-то странное существо в этом сборище безженных рыцарей, на которых разгульное Запорожье набрасывало суровый колорит свой.*

*Молодость без наслаждения мелькнула перед нею, и ее прекрасные свежие щеки и перси без лобзаний отцвели и покрылись преждевременными морщинами.*

*Она видела мужа в год два-три дня, и потом несколько лет о нем не бывало слуху.*

*Да и когда виделась с ним, когда они жили вместе, что за жизнь ее была? Она терпела оскорбления, даже побои; она видела из милости только оказываемые ласки.*

Тарас Бульба се према својој супрузи односио строго и презирно. Говорио јој је оштро, строго, називајући је старом женом (*называл её старухой, а чаще — старой*). Чињеница да Гогољ није открио име супруге главног јунака учинила је њену слику уопштеном. Судбина ове жене, која се у свему покорава мужу, судбина је свих жена тог тешког времена. Типичност односа Тараса Бульбе према својој супрузи и типичност њене судбине аутор наглашава: *...она была жалка, как всякая женщина того удалого века. Љубав њеног супруга према њој брзо је прошла, а он ју је оставио, „для сабли, для товарищей, для бражничества. Враћао се кући 2-3 дана годишње, а понекад се није појавио и по неколико година. Када је Тарас био код куће, његова супруга је трпила увреде, чак и батине и није се усуђивала да противријечи мужу, јер то тадашњи закони нису дозвољавали. Епоха приказана у овој причи захтијевала је од мушкараца чврстину, па чак и суровост, која није била компатибилна са њежношћу према њиховој жени и дјечи.*

Све лексеме које су анализирани у овом раду представљене су у основном (базном) значењу «женщина по отношению к своим детям» и употребљене су у позитивном контексту. Супруга Тараса Бульбе колективна је слика која представља незавидну судбину жена тог доба. Аутор јој намјерно не даје име како би нагласио њен ниски, немоћни положај у друштву.

### Списак литературе

1. В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка [интернет извор]. - <https://www.slovardalja.net/> (06.12.2021.).
2. М. Фасмер. этимологический словарь русского языка. [интернет извор]. - <https://lexicography.online/etymology/vasmer/>(06.12.2021.).
3. Н.В.Гоголь. Тарас Бульба [интернет извор]. - <https://ilibrary.ru/text/1001/index.html> (06.12.2021.).
4. С. И. Ожегов. Словарь русского языка [интернет извор]. <https://slovarozhegova.ru/> (06.12.2021.).
5. Ушаков Дмитрий Николаевич. Толковый словарь Ушакова [интернет извор]. - <https://ushakovdictionary.ru/> (06.12.2021.).
6. Човић Лариса. Упоредна лингвокултурологија српског и руског језика. 2019 г.

**Дмитрий Данилович Курушин**

аспирант факультета современных иностранных языков и литератур,  
ФГАОУ ВО Пермский государственный научный исследовательский  
университет (Россия), <https://orcid.org/0000-0001-5579-7692>  
[dmitry.kurushin@gmail.com](mailto:dmitry.kurushin@gmail.com)

УДК 81'255.2

**РЕАЛИИ РУССКОГО ДВОРЯНСКОГО БЫТА  
В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В. НАБОКОВА:  
АВТОРСКИЙ ПЕРЕВОД**

***THE REALIA OF RUSSIAN NOBLE LIFE IN THE AUTOBIOGRAPHICAL  
PROSE OF V. NABOKOV: THE AUTHOR'S TRANSLATION***

*Аннотация.* Статья посвящена сопоставительному анализу реалий дворянского быта в произведениях «Другие берега» и «Speak, memory!» В. Набокова. В фокусе рассмотрения находится именование реалий и их перевод с русского языка на английский. В анализе используется русская версия воспоминаний Набокова, которая рассматривается автором как исходный текст. Также уделено внимание самому понятию «реалия», дефинициям этого понятия, подходам к классификации реалий и способам их межъязыковой передачи. В статье представлена выборка реалий русского дворянского быта, выявленных в набокловских мемуарах «Другие берега», их классификация, в основу которой была положена классификация болгарских ученых С. Влахова и С. Флорина. На основании данной классификации реалии дворянского быта были распределены по нескольким категориям, основные из которых представлены в данной статье (этнографические, бытовые, слова-реалии, географические). Главный акцент в исследовании делается на способах авторского представления русских реалий в англоязычном варианте. Выявлены доминирующие приемы авторского перевода реалий, которыми оказались транслитерация и функциональный аналог.

*Ключевые слова:* перевод, авторперевод, реалия, переводческое соответствие, исходный текст, текст перевода.

*Abstract.* The article is devoted to a comparative analysis of the realia of noble life in the works "Drugie Berega", "Speak, memory!" by V. Nabokov. The author focuses on the naming of realia and their translation from Russian into English. The analysis uses the Russian version of Nabokov's memoirs as it is considered to be the source text. Attention is also paid to the concept of "realia", the definitions of this concept, approaches to the classification of realia and ways of their interlingual transmission. The article presents a selection of the realia of Russian noble life, identified in Nabokov's memoirs "Drugie Berega", their classification, which was based on the classification of Bulgarian scientists S. Vlahov and S. Florin. On the basis of this classification, the realia of noble life were divided into several categories, the main of which are presented in this article (ethnographic, everyday, word-realities, geographical). The main emphasis in the study

*is on the ways of the author's presentation of Russian realia in the English version. The dominant methods of the author's translation of realia are revealed, which turned out to be transliteration and a functional analogue.*

**Key words:** *translation, self-translation, realia, translation equivalence, source text, target text.*

**Введение.** Данная работа посвящена анализу способов языковой и культурной передачи реалий русского дворянского быта, представленных в двуязычной автобиографической прозе В. Набокова «Другие берега» и «Speak, Memory!».

Как известно, перевод реалий в теории и практике перевода является одним из острых и спорных вопросов. Изучение реалий как объекта перевода началось в первой половине XX века. В настоящее время проблеме межъязыковой трансляции реалий посвящено достаточно большое количество работ. Одним из наиболее фундаментальных трудов является известная книга болгарских ученых С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» (2006). Вопросами классификации и перевода реалий занимались многие переводоведы, в том числе: Л. С. Бархударов, Г. Д. Томахин, В. П. Берков, В.Г. Костомаров, М. Л. Алексеева, Н. А. Фененко и др.

Как отмечает М. Л. Алексеева в своей работе «Теория и практика перевода: реалии», «к XXI веку система языка существенно описана, так что внимание лингвистов все больше обращается к изучению национальных особенностей языковых систем. Особое значение имеют работы, в которых представлен механизм языкового отражения конкретных культурных концептов, их вербализация с помощью культурно оформленных языковых единиц и возможность передачи таких единиц через другой язык. Для этого нужно знать происхождение лексики своего языка, особенно русского, и в то же время иметь знание заимствованных слов, пришедших в наш язык из других языков» [Алексеева, 2008, с. 56]. В данном исследовании мы обращаемся к русским реалиям, представленным В. Набоковым в его русскоязычной версии мемуаров «Другие берега», и их англоязычным соответствиям в «Speak, memory!» Цель такого исследования – выявить авторские приемы межъязыковой передачи реалий дореволюционной России.

**Материалы и методы.** Материалом для исследования послужил корпус реалий дворянской жизни, отобранный из автобиографической прозы Владимира Набокова и его автоперевода. Цель исследования заключалась в том, чтобы рассмотреть и проанализировать способы авторского перевода русских реалий на английский язык. Общее количество отобранных реалий составило более 60 единиц, в число которых входят: 1) реалии, относящиеся к искусству и культуре («Долой оружие!», романистки); 2) реалии, относящиеся к образованию (второй класс

гимназии); 3) бытовые реалии, относящиеся к дворянскому быту (*диван, с клеверным кралом*); 4) реалии-топонимы, связанные с детством и юностью писателя в дореволюционной России (*по Большой Морской; к Невскому; деревня Грязно*); 5) этнографические реалии (*староверы*). Кроме того, в корпус реалий были включены реалии-слова и реалии-выражения русского языка.

В данной работе были использованы традиционные лингвистические методы анализа: семантический, контекстуальный, количественный. В качестве основы для классификации выявленных реалий была использована классификация, предложенная болгарскими лингвистами С. Влаховым и С. Флориным. Именно она была взята нами за основу анализа выявленных реалий. Влахов и Флорин выделяют 4 основания для деления реалий: 1. Предметное деление. 2. Местное деление (в зависимости от национальной и языковой принадлежности). 3. Временное деление (в синхроническом и диахроническом плане, по принципу «знакомости»). 4. Переводческое деление [Влахов, Флорин, 2006, с. 55].

**Результаты и обсуждение.** Как известно, реалия является одним из ключевых понятий в современном переводоведении. Термин происходит от латинского прилагательного среднего рода во множественном числе (*realis, -e, pl. Realia*, что означает «настоящий»). Этот термин используется для обозначения национально специфического предмета или явления. Они также обозначают слова/предложения, служащие для обозначения такого объекта. На данный момент существует несколько определений термина «реалия».

Вот некоторые из них:

«Реалии: 1. Это слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. 2. Элементы материальной культуры, служащие основой номинативного значения слова. 3. Слова, обозначающие национально-специфические особенности быта» [Нелюбин, 2008, с. 178].

Наиболее известное определение термина принадлежит болгарским переводоведам С. Влахову и С. Флорину: «Реалии — это слова (и словосочетания), обозначающие предметы, характерные для жизни (быта, культуры, общественного и исторического развития) народа и зарубежных, поскольку они несут в себе национальный и/или исторический колорит, обычно не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках и поэтому не могут быть переведены повсеместно, что требует особого подхода [Влахов, Флорин, 2006, с. 52].

В приведенном определении С. Влахова и С. Флорина подчеркивается «непереводимость» реалий, вызванная отсутствием объекта, обозначаемого реалией в языке перевода, и, соответственно, отсутствием

готового межъязыкового соответствия. Несовпадение языковых систем и языковых картин мира резко ограничивает возможность адекватного перевода. Как известно, существенную часть этих картин представляют собой именно реалии. В связи с этим закономерным являются попытки теоретиков и практиков перевода предложить своего рода «правила» межъязыковой передачи реалий.

В переводческой литературе можно найти несколько подходов к вопросу о способах перевода реалий. Но, как уже говорилось выше, мы опираемся на работу болгарских ученых, поскольку, как нам кажется, их схема легла в основу классификаций способов перевода реалий, предложенных другими авторами.

Ниже приводится общая схема приемов перевода, предложенная С. Флориным и С. Влаховым:

1. Транскрипция (и транслитерация); (*узба – izba*)

2. Перевод (замена)

1) Неологизм:

а) калька (*дом культуры – house of culture*)

б) полукалька (*ударник – schock-worker*)

в) освоение (*водка – vodka*)

2) Замена реалий (*Дед Мороз – Santa Claus*)

3) Приблизительный перевод:

а) родовидовая замена (*теща – mother in law*)

б) функциональные аналоги (*городки – bowling*)

в) описание, объяснение, толкование (*Иван Калита – Jonny Moneybags*)

4) Контекстуальный перевод (*Простите, но у нас нет ни борща, ни щей – I'm sorry, but we don't have any vegetable soup*) [Влахов, Флорин, 2006].

Как показал анализ литературы, среди названных выше способов перевода реалий почти все переводоведы основным считают **транслитерацию (транскрипцию)**. Это вполне естественно, так как данный прием (при удачном его осуществлении), как отмечают С. Влахов и С. Флорин, позволяет переводчику добиться двойного эффекта: передать предметное значение реалий и сохранить языковой национальный колорит [Влахов, Флорин, 2006, с. 88].

Другой прием, а именно, **перевод (замена)** предполагает несколько вариантов передачи реалий: создание неологизма, замену реалий, приблизительный и контекстуальный переводы. Сами С. Влахов и С. Флорин считают, что именно создание нового слова (неологизма) позволяет во многом сохранить содержание и окраску переводимой реалии (т. е. это второй по эффективности способ после транслитерации/транскрипции). Неологизм может быть создан несколькими способами: калькированием, полукалькированием, освоением.

Как известно, **калькирование** представляет собой передачу комбинаторного состава исходного слова в слово изучаемого языка, иными словами, это дословный и даже морфемный перевод исходной реалии. Считается, что реалии, выраженные предложениями, чаще являются калькой, чем те, которые выражены отдельными словами. Помимо кальки в передаче реалий используются так называемые полукальки. Этот прием состоит в том, что калькируется не вся единица речи, а только ее часть, а другая часть реалии передается посредством транскрипции или транслитерации.

**Освоение**, по С. Влахову и С. Флорину, представляет собой лингвокультурную адаптацию иноязычных реалий, т.е. включение этой реалии в язык перевода. Другими словами, это заимствование. Согласно болгарским ученым, подмена реалий – не самый удачный метод перевода, так как приводит к трансформации чужих (иных культурных) реалий в свои.

Последний в перечне приемов, описанных Влаховым и Флориным, – это **контекстуальный перевод**, который обычно противопоставляется переводу, в котором используется словарное соответствие. Помимо перечисленных приемов перевода реалий исследователи называют также **опущение**. Строго говоря, в этом случае перевод как таковой отсутствует. Этот прием считается самым нежелательным. Таким образом, мы можем сказать, что существуют различные приемы перевода реалий, выбор которых зависит от типа реалии и личности переводчика.

Опираясь на вышеперечисленные методы передачи реалий, мы проанализировали двуязычную автобиографию «Другие берега» и «Speak, memoгу!» и рассмотрели, к каким способам перевода прибегает автор-билингв, каким и был В. Набоков. О соотношении двух языков в его сознании автор писал: «Русский и английский годами пребывали в моем сознании в виде двух отдельных миров <...> Я остро сознавал синтаксическую пропасть, разделяющую структуры их предложений» [Набоков, 2010, с. 163-164]. Осознавал Набоков и пропасть между миром «вещей» своего детства и миром той аудитории, для которой писалась англоязычная версия автобиографии.

Нами были проанализированы оба произведения и методом сплошной выборки было отобрано более 60 русских реалий. Общим для них всех, на наш взгляд, является то, что они явно «пришли» из жизни петербургской элиты, к которой принадлежала семья писателя.

Стоит отметить, что мемуарная проза В. Набокова, которую мы рассматриваем, является не переводом, а автопереводом. Как пишут в своей книге С. Влахов и С. Флорин, «с точки зрения теории перевода особенно интересны случаи, когда переводчиком произведения является сам автор. Две вещи отличают такого переводчика от обычного. Как полновластный собственник своего произведения, скованный в своей переводческой

деятельности чисто переводческими установками, он волен переосмысливать и переделывать текст во всех аспектах и в любой степени, менять состав образов и средств выражения и почти все пренебрегать рекомендациями теоретиков перевода» [Влахов, Флорин, 2006, с. 168].

Таким образом, можно сказать, что болгарские теоретики подчеркивают свободу переводчика-автора в выборе приемов передачи как текста в целом, так и его единиц, в частности, реалий.

Для собственного анализа передачи реалий в автобиографической прозе Набокова мы использовали следующую классификацию способов перевода: 1) транскрипция (транслитерация), 2) неологизмы, 3) калька (полукалька), 4) замена реалий и 5) приблизительный перевод, который включает пояснения, родовые замены и функциональные аналоги.

Нужно отметить, что анализ выявленных нами реалий и их англоязычных соответствий в автопереводе В. Набокова позволяет предположить, что автор, как пишут Влахов и Флорин, «пренебрегает рекомендацией теоретиков перевода». В частности, в ходе анализа мы столкнулись с проблемой точного определения приемов перевода. Совершенно очевидно, что Набоков как билингв, знавший обе лингвокультуры, исходил из собственного опыта и это повлияло на выбранную им тактику перевода.

Ниже приводятся примеры наиболее ярких, по нашему мнению, реалий и варианты авторского перевода. (В дальнейшем будут использованы следующие сокращения: «Другие берега» – ДБ, «Speak, memory!» – SM):

### **1) Этнографические реалии:**

*Презираю россиянина-зубра, ненавидящего коммунистов потому, что они, мол, украли у него **деньжата и десятины**.* (ДБ) – *My contempt for the emigre who 'hates the Reds' because they 'stole' his **money and land is complete**.* (SM) **(функциональный аналог)**

### **2) Домашний быт и обиход**

*Передо мной встает большой **диван, с клеверным краном по белому кретону**...* (ДБ) – *A big **cretonne-covered divan, with black trefoils**...* (SM) **(транслитерация)**

*Любимейшим ее занятием было **хождение по грибы*** (ДБ) – *One of her greatest pleasures was the very Russian sport of **hodit' po gribi (looking for mushrooms)*** (SM). **(Транслитерация (с объяснением))**

*... с каким-нибудь кудрявым, смазливый мальчиком, управлявшим оркестром или укрощавшим **гремучий, громадный рояль**...* (ДБ) – *pretty, curly-headed youngsters waving batons or taming **enormous pianos*** (SM) **(функциональный аналог)**

*Как бывало я упивался восхитительно крепким, **гранатово-красным, хрустальным яйцом**, уцелевшим от какой-то незапамятной Пасхи!* (ДБ) –

*the pleasure of handling a certain beautiful, delightfully solid, garnet-dark crystal egg left over from some unremembered Easter (SM) (функциональный аналог)*

### 3) Реалии-слова

*...никуда не входившая пупочка (материнское слово для всякой кругловатой вещицы) (ДБ) – hitherto unplaceable piece would snugly fill a gap in the mottled background... (SM) (опущение)*

*С помощью взрослого домочадца (ДБ) – With the help of the grown-up person (SM) (объяснение)*

*«Боже, где оно-все это далекое, светлое, милое!» (ДБ) – “Vozhe moy” (mon Dieu —rather than “My God”) (SM) (транслитерация с объяснением)*

### 4) Географические реалии

*...теперь шестидесятилетней – липою подъем в деревню Грязно (ДБ) – ...the road that sloped up towards the Village of Gryazno (accepted on the ultima) (SM) (Транслитерация (с объяснением и переводом))*

*... посреди дорожки, в которой теперь из смехотворной дали узнаю одну из аллей, — длинную, прямую, обсаженную дубками, — прорезавших «новую» часть огромного парка в нашем петербургском имении (ДБ) – along the middle of a path, which I easily identify today with an alley of ornamental oaklings in the park of our country estate, Vyra, in the former Province of St. Petersburg, Russia. (SM) (функциональный аналог и объяснение транслитерации)*

Отдельно хочется выделить следующий пример, когда Набоков использует опущение:

*Счет же за дивную колымагу, поданный каретником весной 1791 г. (5944 ливров), так и остался неоплаченным. – on the other hand, the bill presented in 1791 to Christina by her carriage maker, a matter of five thousand nine hundred forty-four livres, had never been paid at all. (опущение и функциональный аналог).*

Как мы видим, «дивная колымага» не фигурирует в англоязычном варианте, по всей видимости, автор не нашел соответствующего функционального аналога в английском языке. Но нужно отметить, что таких случаев в тексте перевода мало.

По нашему мнению, автор-переводчик пытался сохранить, насколько это возможно, не только ту или иную реалию, но и свое отношение к ней, подчеркивая особую ценность этих реалий для него. Именно поэтому, как нам кажется, он и прибегал чаще всего к транслитерации, сопровождаемой комментарием.

**Заключение.** Проведенный анализ выбранных нами реалий из текста «Другие берега» В. Набокова и их английских соответствий в англоязычном тексте «Speak, Memory!» позволяет сделать следующие выводы: реалии дворянской жизни, используемые В. Набоковым в его автобиографии, отражают реальность дореволюционной России, где прошли его детство и

юность. Это предметы домашнего обихода дворянской жизни. Автор описывает то, что его окружало в то время. Поскольку это именно автоперевод, у Набокова не стоит проблема понимания реалии. Он видит их и ищет способ передать как можно ярче и точнее для аудитории, для которой они являются чужими

Сравнительный анализ русских реалий и их английских соответствий показал, что В. Набоков использует самые разнообразные способы передачи реалий. Выбор того или иного способа перевода, по-видимому, зависел от характера реалии. Наиболее распространенным методом перевода для В. Набокова является транслитерация (транскрипция) и функциональный аналог. Автор старается сохранить и передать национальный колорит реалий, хотя иногда использует замену или даже опускает слова, обозначающие реалии.

### **Список литературы**

1. Алексеева М. Л. Теория и практика перевода: реалии: Учебное пособие. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2008. 205 с.
2. Алексеева М. Л. Перевод реалий и реалии перевода: особенности передачи русских реалий в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2010. 225 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. - М., 1975. - 240 с.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
5. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. М.: «Р.Валент», 2006. - 448 с.
6. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / В.Н. Комиссаров. - М., 1990. - 253 с.
7. Набоков, В. Смотри на арлекинов! СПб.: Азбука-классика, 2010.
8. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Издательство «Флинта», «Наука» 2008. - 178 с.
9. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин. - ИЯШ, 1997. - С. 13-18.
10. Фененко, Н. А. Язык реалий и реалии языка / Н.А. Фененко. - М., 2001. – 140 с.

### **Источники**

1. Набоков В.В. Другие берега // Набоков В.В. Собрание сочинений в четырех томах. Том IV. М.: Правда, 1990. С. 133–304.
2. Vladimir Nabokov. «Speak, Memory! An Autobiography Revisited» London: Penguin Books 1998.

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 translologiji i nastavi ruskog jezika kao stranog [Електронски извор] : zbornik radova = Новое и традиционално в переводедении и преподавании русского языка как иностранного : сборник статей = New and traditional in translating and teaching russian as a foreign language : proceedings / [urednik Larisa Čović]. - Banja Luka : Panevropski univerzitet "Apeiron", 2022. - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст, слика ; 12 cm. - (Zajedničke osnove ; knj. 29)

Системски захтјеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Радови на рус. и срп. језику. - Тираж 200. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на рус. и енгл. језику.

ISBN 978-99976-34-97-9

COBISS.RS-ID 135952385