

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ В СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Елена П. Карзенкова¹

*Пермский государственный
национальный исследовательский университет
Пермь, Россия*

Key words: theory of translation; the situation of teaching; Ukrainian language; language contacts; cross-cultural communication, Russian language

Summary: The article considers the principles of teaching translation from closely related language intercultural communication. Shows what types of translation master students and how in the process of teaching foreign language translation of the text in their native language have contacts languages (native and non-native) and contacts crops (native and foreign). This kind of intercultural contacts contribute to the development in students of a number of competences that are necessary for improving the level of professionalism (linguistic, philological) and to deepen their “cultural awareness”, vocabulary, increase of level of knowledge of different discourse types of native language.

Ключевые слова: ситуация обучения, теория перевода, украинский язык, языковые контакты, межкультурная коммуникация, русский язык

Аннотация: В статье рассматриваются принципы обучения переводу текста с близкородственного языка как межкультурная коммуникация. Показано, какими видами перевода овладевают студенты и каким образом в процессе обучения переводу иноязычного текста на родной язык возникают контакты языков (родного и неродного); контакты культур (родной и иноязычной). Такого рода межкультурные и межъязыковые контакты способствуют развитию у студентов ряда компетенций, которые необходимы им как для повышения уровня профессионализма (лингвистического, филологического), так и для углубления их «обшекультурной осведомлённости», расширения словарного запаса, повышения уровня владения различными дискурсивными разновидностями родного языка.

«Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива»

¹ © Карзенкова, Е.П., 2015.

(Тер-Минасова, 2000: 15). Так может быть сформулирована ценность языка как функционирующего инструмента «представленности» (сохранения) и «трансляции вовне» культуры народа. Важнейшую роль в формировании личности (индивидуальности) человека играет процесс овладения языком, различными его разновидностями. Этот процесс есть развитие текстопорождающих способностей человека, которые могут быть развиты в ходе работы над переводом иноязычного высказывания (текста) на родной язык.

В ситуации обучения иностранному языку важное место занимает **творческая деятельность по порождению текста** перевода. Она включает в себя **анализ высказывания** оригинального текста и его **перевода на другой** (родной) язык. Процесс обучения переводу как деятельности творческой является **источником для познания** родного и неродного языка, культуры народа изучаемого языка и культуры своего народа, **средством** совершенствования словарей, уточнения дефиниций в словарях (в том числе двуязычных). Однако пересмотр содержания словарей представляется делом весьма редким и делом весьма узкого рафинированного круга людей, тогда как развитие творческого мышления студента, его творческого «чувствования», творческой фантазии и воображения и – как следствие – воспитание творческой индивидуальности, развитие комбинаторных способностей есть необходимая и важнейшая ежедневная практика при обучении языку (в том числе иностранному и даже близкородственному).

Одно из ключевых понятий переводческой деятельности – понятие «значения». Причем оказываются важными значения единиц самых разных уровней языка (речи): слова, сочетания слов, предложения, высказывания и даже целого текста. Как для обычного носителя языка, так и для исследователя **«значением** любого лингвистического знака является его **перевод в другой знак**» (Якобсон, 1978) (выделено мной. – Е. К.), т.е. возможность объяснить «одно через другое». Такое объяснение и есть перевод как «способ интерпретации вербального знака», при котором знак может быть переведён либо (1) «в другие знаки того же языка»; либо (2) «на другой язык»; либо (3) в «невербальную систему символов» (там же).

Все эти виды интерпретаций (а особенно – первые два) имеют место в процессе обучения переводу как деятельности, однако следует помнить, что за понятием **«знак»**, объединяющим в себе значение и форму, не всегда стоит минимальная единица, обычно соотносимая со словом. Таким образом, в видении Р. О. Якобсона (которое не чуждо и автору данной статьи) «знак» – это минимальная **единица, до-**

ступная для адекватной интерпретации, для адекватного перевода в другой знак (Якобсон, 1978). Под интерпретацией (от лат. *interpretation* 'посредничество'), как известно, понимается «истолкование, разъяснение смысла, значения чего-л.» (Словарь иностранных слов, 1989: 203). Такой – пригодной для адекватной интерпретации – минимальной единицей Р.О. Якобсон считает не морфему и не слово, а целое **высказывание** (или в терминах автора – **сообщение**). В связи с этим учёный различает три типа (вида) перевода: (1) «внутриязыковой перевод, или переименование, – интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка»; (2) межъязыковой перевод, или собственно перевод, – интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо другого языка»; (3) «межсемиотический перевод, или трансмутация – интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем» (Якобсон, 1978). Внутриязыковой перевод в учебной ситуации используется, когда вступает в силу метаязыковая функция и когда требуется подобрать единицу родного языка, наилучшим образом сочетающуюся с другой «родной» единицей, а также когда требуется истолковать новые, не известные ранее студенту «реалии», лингвистические или «экстралингвистические». Межсемиотический перевод вступает в свои права, когда для понимания и интерпретации текста-оригинала оказывается недостаточно только вербальных знаков. Овладение межъязыковой интерпретацией и есть главная интеллектуальная деятельность студента в курсе «Иностранный язык», а обучение этому виду интерпретации есть одна из основных задач преподавателя.

Обучение переводу как процессу, как виду деятельности предполагает овладение целым рядом умений и навыков (или, как принято сейчас их называть, компетенций). Эти компетенции представляются необходимыми для решения студентами (во время обучения и в их последующей жизни) двух видов задач: задач познания и задач общения. Первая компетенция, требующая формирования, – чисто языковая – овладение неким лексическим (фразеологическим) минимумом; вторая компетенция – функционально-стилистическая – способность соотносить единицы языка со сферой и ситуацией общения; третья компетенция – социокультурная – знание социальных и культурных ценностей и стереотипов народа (нации). Овладение первыми тремя способностями готовит студента, изучающего иностранный язык, к свободному речевому общению с другими. На пути к овладению всеми указанными компетенциями стоит переводческая деятельность.

Текст перевода как результат творческой деятельности студента нередко рождается в муках. Трудности перевода, поименованные в статье

Р. О. Якобсона, возникают, как показывает наша практика, и в ситуации учебного перевода с близкородственных языков (например, с украинского). Хотя, на первый взгляд, может показаться, что коли языки (и культуры) родственные, то само это родство должно способствовать эквивалентности двух кодов и, следовательно, обязано служить гарантией адекватности межъязыковых интерпретаций высказывания (текста).

Пример трудностей перевода с английского слов *cheese* ('сыр') и *cottage cheese* ('творог'), используемый Р. О. Якобсоном в его статье (там же), оказывается весьма «показателен» при изучении украинско-русских «языковых контактов», потому что словом *сир* (<сыр>) украинцы обозначают и *сыр* ('твёрдый' – кусковой – молочный продукт, приготовленный с использованием сычужной закваски и требующий созревания'), и *творог* ('мягкий' – рассыпчатый – молочный продукт, приготовленный с помощью простого нагревания кислого молока'). Ср.: «**сир**; -ру; творог; разг. **творог**, **сыр**; -ний творожный, сырный; -ик кулин, творожник, сырник (Якунин, 2005: 258). Ср. также: в русско-украинском словаре – «**сыр** – **сир**, -ру; м.р.» (Ганич, Олейник, 1999: 230); «**творог** – **сир**, -ру, м.р.» (Ганич, Олейник, 1999: 232); во фразеологическом – *такий живе, як сир у маслі*; *купатися як сир у маслі* (Винник, 2003: 648).

Кроме того, необходимо упомянуть ещё и о том, что перевод украинского выражения *пироги з сиром* может иметь даже не два, а четыре варианта перевода, ср.: 'пироги с сыром', 'пироги с творогом', 'вареники с творогом', 'вареники с сыром'. Если, конечно, не учитывать, что для украинской кухни не принято использовать сыр в варениках. Такая «переводческая ситуация» складывается потому, что и слово *пироги* является дополнительным источником путаницы не только при переводе на русский язык, но и «внутри» украинского языка. В различных диалектах украинского языка, это слово обозначает то *пироги* ('приготовленные в печи и/или на сковороде мучные изделия с начинкой'), то *вареники* ('сваренные в воде мучные изделия с начинкой'). Благодаря подобным «мелочам» учебный перевод становится для студента не только процессом простого подбора лексем родного (русского) языка, соответствующих лексемам языка оригинала (украинского), но и процессом осознанного отношения и к языку оригинала, и к своему родному, тем самым превращаясь в процесс познания не только языка как такового, но и специфики реалий культуры, реалий окружающего мира.

Однако лексическими трудностями обычно не ограничивается список особенностей ситуации перевода (в том числе учебного с близкородственных языков). Это связано с тем, что, как, в частности, считает

Р. О. Якобсон, «чаще всего при переводе с одного языка на другой **происходит не подстановка** одних кодовых **единиц** вместо других», как может показаться на первый взгляд, но «**замена одного целого сообщения другим**» (Якобсон, 1978) целым сообщением (выделено мной. – Е. К.). Таким образом, при порождении текста перевода происходит перекодирование полученного переводчиком сообщения, причём, как пишет далее Р. О. Якобсон, «в переводе участвуют **два эквивалентных сообщения, в двух различных кодах**» (там же). Как показывает наш опыт, в ситуации учебного перевода также обнаруживают себя два кода и два сообщения, однако в степени их эквивалентности порой приходится сомневаться, ибо сама ситуация обучения (когда в наличии – Учитель и Ученик) подразумевает «выдачу» Учителем Ученику «прав на ошибку» и предоставление возможности совместного анализа сознанного Учеником высказывания (текста).

Наличие двух кодов, двух сообщений, двух текстов становится явным и особенно ярким при переводческой интерпретации художественного текста или разговорного, а ещё ярче – при переводе поэзии. Именно перевод «поэтических реалий» накладывает на переводчика дополнительные обязанности «поэтической компетенции», а именно: умение не просто логически мыслить, не только образно – метафорически – воспринимать действительность и текст-оригинал, но и соблюдать особые – поэтические – «формальности».

В ситуации обучения студентов-филологов переводу поэтического текста на родной язык возникает необходимость **в проявлении** ими ряда практических навыков «искусства рифмования», **в развитии** (формировании) у них особого **восприятия** поэзии и действительности, а также «**чувствования**» авторских «смыслов» и ритмического рисунка стиха. Здесь уместным будет, как представляется, уточнение Р. Барта о тексте как таковом, который, как утверждает учёный, «подлежит наблюдению **не как законченный, застывший продукт, а как его производство**, “включённо” в другие тексты, другие коды и тем самым **связанное с обществом, с историей**, но не по детерминистским законам, а **путём межтекстовых ассоциаций**» (Барт, 1980: 307) (выделено мной. – Е. К.). Именно такое восприятие переводимого текста как источника для порождения межтекстовых (и межязыковых) ассоциаций необходимо и возможно «нарабатывать», развивать в себе студенту в процессе переводческой деятельности, а преподавателю – всячески поощрять это. В такие моменты человек **подключается к сфере «инстинктивного сознания**, в котором господствует восприятие и аффект» и «возможно только зарядение, но не понимание и не общение в собственном смыс-

ле» (Выготский, 2008: 53), **подключается к символическому языку поэзии** (языку поэтических символов действительности) (*выделено мной* – Е. К.). Так происходит связь между фантазией (воображением) переводчика (созерцателя и интерпретатора новой действительности) и двумя «реальностями»: реальностью, описанной в оригинале, и реальностью, «ассоциированной» в тексте перевода. При этом стоит согласиться с мнением Л. С. Выготского о том, «что житейский взгляд, разделяющий фантазию и реальность непроходимой чертой, неправилен» (Выготский, 2008: 504), ибо **воображение** (и поэтическое творчество, в том числе) следует понимать «не как праздную забаву ума, не как деятельность, висящую в воздухе, а в её **жизненно необходимой функции**» (там же). А. Эйнштейн, например, считал, что воображение важнее «соображения» (знания), говоря, что «знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию» (Десять советов).

Так, поэтическое творчество (практическое применение воображения переводчика) представляет собой акт самовыражения, способ познания и развития эмоционального интеллекта человека (EQ), способ выражения эмоций и чувств, что (в свете последних исследований психологов) приобрело особое значение (см., напр.: Гоулман, 2008; Карпова, Петровская, 2006) и др.). Интерес к изучению значимости эмоций и чувств в процессе воспитания индивида объясняется тем, что даже высокий коэффициент «ментального» интеллекта (IQ) без определённого уровня развития эмоциональной сферы не позволяет человеку чувствовать себя комфортно и с лёгкостью адаптироваться в тех или иных жизненных обстоятельствах, или, как теперь принято выражаться, «препятствует успешности личности». Без достаточного развития эмоционального интеллекта человека его «ментальные» способности «забывают» адаптивные, и контакты в социуме не приносят ему необходимого удовлетворения. «Кто оторвал мышление... от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону» (Выготский, 2008: 57). Для стимуляции развития эмоциональной сферы студента (а не только «ментально-интеллектуальной», к которой традиционно принято обращаться в ситуации обучения) необходимо всячески поощрять его творческую (в том числе переводческую) деятельность. Перевод стихов есть способ стимулирования и развития эмоционального интеллекта обучаемого и обучающего (Ученика и Учите-

ля).

«Опыты» студентов (под руководством преподавателя) в ситуации учебного перевода поэтического текста помогают им, с одной стороны, в овладении «искусством поэтического слова», с другой – в развитии «поэтического чувства» и «проникновении» в «эстетическую функцию» языка не только на уровне умения оценить прекрасное, но на уровне способности к порождению поэтического текста. Ситуация учебного перевода в этом случае стимулирует индивидуальные способности студента, когда он, соединяя в себе **навыки** создания рифмованных строк, **умение** чувствовать ритм стиха, развивает **способности** ассоциативно соединять видение лирического героя произведения-оригинала и своё видение как переводчика. Так студент **становится творцом нового текста**, «навеянного» текстом-оригиналом, кроме того происходит «тренинг текстопорождения» как такового и «научение» более внимательному отношению к родному языку. Всё это помогает создавать всё более и более адекватные тексты-переводы. Обратимся к анализу учебных текстов-переводов. Студентам-филологам было дано для учебного перевода стихотворение Л. И. Глебова; приведём для анализа фрагмент (четверостишие) (оригинал приводится по: (Карзенкова, 2005: 40)).

оригинал	подстрочник
<i>Гуляло море на просторі, З далеких гір туман глядів; Як свічки, блищали зорі, І місяць весело світив.</i>	Гуляло море на просторе, С далёких гор туман глядел, Как свечи, блистали звёзды, И месяц весело светил.

Попытаемся проанализировать первичные учебные переводы как опыты межтекстовых и межъязыковых ассоциаций и интерпретаций, возникших в ситуации обучения близкородственному языку. Как показал опыт, только четверо студентов из тридцати не начали свой перевод первого четверостишья полного эквивалента тексту-оригиналу, т.е. не сделали подстрочник. Это может быть объяснено тем, что фонетически и семантически эти строчки одинаковы в обоих языках. Однако те самые четверо проявили желание сделать текст полностью своим, а не просто перевести его на родной язык, ср.: (1) *Шумело море на просторе*, (2) *На просторе море гуляло*, (3) *На просторе море разгулялось*, (4) *Бессонной ночью, в лунный час*.

Трудно не заметить, что строки (3) и (4) меняют ритмический рисунок стиха, как следствие – перевод стихотворения в целом становится

некой ассоциацией переводчика; порой полностью теряет связь с оригиналом. Ср. четверостишья:

<p>(1) <i>Шумело море на просторе, С высоких гор туман глядел, Стояли звёзды на дозоре, И месяц среди них блеснул...</i> К.Н.</p>	<p>(2) <i>На просторе море гуляло, В ночи созвездие мерцало, Месяц весело светил, С туманом будто говорил...</i> Я.Т.</p>
<p>(3) <i>На просторе море разгулялось, И туман с высоких гор следил, Как звёзды в небе зажигались И месяц красочно светил...</i> Т.М.</p>	<p>(4) <i>Бессонной ночью, в лунный час Туман густой глядит на нас, И боязливо месяц блещет, Да море суетливо плещет...</i> К.Е.</p>

Несмотря на то, что варианты (1), (2) и (3) не дословно повторяют, например, первую строку, все образы оригинала в них поименованы, даже действия, приписываемые «предметам», схожи (*следил, светил, блеснул, мерцало, гуляло, разгулялось*). Тогда как в варианте (4) присутствуют *море, туман, месяц* с соответствующими им «действиями» (*глядит, блещет, плещет*), но образы *звёзды* и *горы* «потерялись», совсем исчезли из текста. Нетрудно заметить, что в варианте (1) *глядеть туману* помогают и *стоящие на дозоре звёзды*, а во фрагменте (3) туман не просто глядит, но следит за тем, как звёзды зажигаются.

Задача эквивалентности (максимального соответствия текста оригинала и текста перевода), судя по приведённым вариантам, осталась не выполненной, однако нельзя говорить, что задачу творческого самовыражения постигла та же участь, ибо авторы весьма ярко продемонстрировали свои способности.

Авторами не были нарушены поименованные далее принципы, выдвинутые ещё в 1790 г. англичанином А. Тайтлером (приводятся в интерпретации А. Паршина (Паршин, 1999)), которые воспринимаются нами и сегодня как признаки адекватности перевода. По мнению А. Тайтлера, перевод должен (1) **передавать идеи**, (2) **стиль и манеру** изложения оригинала, а также (3) **читаться так же легко, как оригинал** (там же). Последнее, впрочем, весьма спорно, ибо и оригинал вполне может читаться «тяжко», то есть быть трудным для понимания не только обычных носителей языка, но и профессионалов, что, однако, не мешает пре-

одолению этого свойства в тексте перевода. Хотя чаще, как показывают наши наблюдения, можно видеть обратный эффект от текста перевода (ср., например, различные переводы на русский язык «Алисы в стране чудес»: при более строгом переводе чтение становится скучным).

Да, переводческие принципы могут быть нарушены! Но так ли это важно, когда речь идёт о развитии «чувственной» сферы человека? Так ли это важно, когда речь идёт о развитии эстетического его чувства? Так ли важно монотонно создавать эквиваленты, если речь идёт о развитии эмоционального интеллекта человека?

Литература:

- Барт, Р. 1980. Текстовый анализ. В: *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. IX: Лингвостилистика. Москва: Прогресс. С. 307-312.
- Винник, В. 2003. *Словник фразіологізмів української мови*. Київ: наукова думка. 2004 с.
- Выгодский, Л. 2008. *Мышление речь*. Москва: АСТ; Хранитель. 272 с.
- Ганич, Д., Олейник, И. 1999. *Російсько-український; українсько-російський словник*. 7-е вид. Київ: АСК. 560 с.
- Гоулман, Д. 2008. *Эмоциональный интеллект*. Москва: АСТ. 478 с.
- Десять советов от Альберта Эйнштейна* [Электронный ресурс] URL:sellon.com/10-sovetov-ot-alberta-eynshteyna-chast-2 (дата обращения 30.04.2014)
- Карзенкова, Е. 2005. *Украинский язык: Хрестоматия по курсу «Иностранный язык» для студентов направления «Филология»*. Пермь: Изд-во Перм. унта. 84 с.
- Карпова, А., Петровская, А. 2006. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма. В: *Вестник интегративной психологии*. 2006, №4.
- Паршин, А. 1999. *Теория и практика перевода*. Изд-во СГУ. 202 с. [Электронный ресурс] URL: http://teneta.rinet.ru/rus/pe/parshin-and_teoria-i-praktika-perevoda.htm (дата обращения 18.03.2014).
- Паламарчук, Л.; Скрипник, Л. 1986. *Українсько-російський словник*. Київ: Наукова думка. 940 с.
- Словарь иностранных слов*. 1989. Вед. ред. Л.Н. Комарова. Москва: Русский язык. 624 с.
- Тер-Минасова, С. 2000. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово / Slovo. 264 с.
- Якобсон, Р. 1978. О лингвистических аспектах перевода. В: *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва [Электронный ресурс] URL: <http://philology.ru/lingvistics/jakobson-78/htm> (дата обращения 30.04.2014).
- Якунін, Д.Б. *Новий українсько-російський, російсько-український словник*. Київ: Аконті, 2005. 575 с.