

JĘZYK ROSYJSKI JAKO OBECY

Dydaktyka przekładu, słowniki
i pomoce naukowe

Pod redakcją
Doroty Muszyńskiej-Wolny
Piotra Michałowskiego
i Doroty Urbanek



РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Дидактика перевода, словари
и учебные пособия



JEZYK ROSYJSKI JAKO OBCY

Дыдактыка przekładu, słowniki
i pomoce naukowe

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Дидактика перевода, словари
и учебные пособия

INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ KATEDRA RUSYCYSTYKI
UNIwersytet warszawski

JĘZYK ROSYJSKI JAKO OBcy

Dydaktyka przekładu, słowniki
i pomoce naukowe

Pod redakcją
Doroty Muszyńskiej-Wolny
Piotra Michałowskiego
i Doroty Urbanek

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Дидактика перевода, словари
и учебные пособия



Uniwersytet Warszawski
Warszawa 2019

Recenzent tomu:
prof. dr hab. Wanda Zmarzer

Kolegium recenzentów:
prof. dr hab. Jurij Lukszyn
prof. dr hab. Wanda Zmarzer
dr hab. Volodymyr Dubichynskyi
dr hab. Grażyna Mańkowska

Korekta:
Jewgienija Żejmo
Krzysztof Jeleń

Skład i łamanie:
Witold Woicki

Projekt okładki:
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce:
denkcreative/iStock

© Copyright by Instytut Lingwistyki Stosowanej UW
Warszawa, 2019

© Copyright by Katedra Rusycystyki UW
Warszawa, 2019

ISBN 978-83-951407-4-7

Druk i oprawa:
Totem.com.pl

SPIS TREŚCI * СОДЕРЖАНИЕ

WSTĘP * ВВЕДЕНИЕ 7

DYDAKTYKA TŁUMACZENIA * ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

Лариса Ивановна Корнеева

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВИСТОВ-
ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 15

Мария Леонардовна Алексеева

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ
ПЕРЕВОДА: ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ
И СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ
АНАЛИЗУ РЕАЛИЙ 29

Елена Мельникова

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА С ФРАНЦУЗСКОГО
НА РУССКИЙ У СЛАВЯНСКИХ
И НЕСЛАВЯНСКИХ СТУДЕНТОВ 47

Петр Михаловский

ТЕЛЕРЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД – ДИДАКТИЧЕСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ И ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ 67

Анна Щенсны

ТРУДНОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ.
МИКРОТОПОНИМЫ В КИНОПЕРЕВОДЕ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ДИДАКТИКИ 83

Роберта Питгалуга
БЕСПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ:
ФРЕЙМОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК СПОСОБ
ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ 99

SŁOWNIKI I POMOCY NAUKOWE *
СЛОВАРИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Елена Андреевна Юрина
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВАРЯ
МЕТАФОР В МЕТОДИКЕ РКИ 121

Ольга Викторовна Раина, Михаил Сергеевич Хмелевский
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОМОНИМИЯ
И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РКИ В СЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ 139

Владимир Владимирович Дубичинский,
Дорота Мушиньска-Вольны, Адам Яскульски
ДИДАКТИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ РУССКО-ПОЛЬСКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ 153

Didier Dupuy
ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВАРЯ РУССКО-
ФРАНЦУЗСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ:
О ВЫБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ,
ТОЛКОВАНИЙ, ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ
ПРИМЕРОВ И ЭКВИВАЛЕНТОВ 169

Magdalena Kuratczyk
LEKSYKOLOGRAFIA Z KROPKAMI W TLE. PROJEKT
SŁOWNIKA ROSYJSKICH Ę-HOMOGRAFÓW 187

**Анна Антонюк, Ирина Кононенко, Юлия Рогуска,
Анна Шафернакер-Свирко**
ПОЛЬСКО-РУССКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК
УЧЕБНОЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ 205

**Надежда Александровна Ведякова,
Ольга Юрьевна Редькина**
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ПОСТУПЛЕНИЮ
В РОССИЙСКИЙ ВУЗ И УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ
ИХ РЕШЕНИЯ 221

**Сергей Васильевич Власов, Сергей Святославович Волков,
Леонид Викторович Московкин**
ВИДОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАГОЛА
В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОЛЬСКИХ
УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА 235

Евгения Жеймо
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ БАЗЫ
ПРЕФИКСАЛЬНЫХ РУССКИХ И ПОЛЬСКИХ
ГЛАГОЛОВ ДЛЯ ПРИКЛАДНЫХ ЦЕЛЕЙ 249

WSTEP

* * *

ВВЕДЕНИЕ

Współczesna dydaktyka przekładu opierająca się przede wszystkim na doświadczeniach własnych nauczycieli przekładu (najczęściej praktykujących tłumaczy) rozwija się obecnie niezwykle dynamicznie. Od końca ubiegłego wieku obserwować możemy nie tylko wzrost liczby kursów tłumaczeniowych, ale również uszczegółowienie ich tematyki i zakresu nauczania. Niezależnie jednak od tego wciąż pokutuje dość powszechne przekonanie, że nauczycielem przekładu może być każdy, kto potrafi tłumaczyć. Dynamiczność obecnej fazy rozwoju dydaktyki przekładu i metod jego nauczania jest zapewne atutem, ale niewątpliwie przysparza też dylematów związanych z samookreśleniem. Jedną z trudności jest niska pozycja akademicka nauk zajmujących się nauczaniem w ogóle, a nauczaniem przekładu w szczególności, w porównaniu z naukami *stricto* teoretycznymi. Dodatkowy narastający problem stanowi fakt, iż prowadzona dydaktyka ogólnotłumaczeniowa (wyrastająca z filologicznych kontekstów uniwersyteckich) zmierza w kierunku coraz większej specjalizacji i profesjonalizacji. Stąd częsty zarzut nadmiernego urynkowania nauki o przekładzie i zawodowego kształcenia tłumacza. W związku z tym przekładoznawstwa (translatoryki, translatologii, traduktologii) nie traktuje się jako pełnoprawnej dyscypliny akademickiej. Należy jednak, wychodząc z założeń realizmu zawodowego, rozumieć, że tłumaczenie stało się produktem na rynku już nie tylko wąsko rozumianych usług tłumaczeniowych, ale szerzej – rynku usług językowych.

Świadomi tych uwarunkowań organizatorzy międzynarodowej konferencji „Język rosyjski: glottodydaktyka i dydaktyka tłumaczenia” (Warszawa, 17–18 maja 2018 r.) zdecydowali się na umieszczenie dyskusji wokół zagadnień dydaktyki przekładu w szerokim kontekście glottodydaktycznym (patrz: wydawany równolegle tom „Język rosyjski jako obcy: dydaktyka w audytorium słowiańskim i niesłowiańskim”). Taka perspektywa pozwala bowiem, z jednej strony, na wyraźne zasygnalizowanie pewnych wspólnych aspektów nauczania języków obcych i przekładu (jak chociażby problemy komunikacji międzyjęzykowej i interkulturowej czy

konieczność użycia nowych narzędzi dydaktycznych, jakie pojawiają się wraz z rozwojem technologii cyfrowych), ale też odrębności badań i podejść metodycznych.

Niniejszy tom podzielony został na dwie części. W pierwszej prezentujemy prace dotyczące zagadnień dydaktyki przekładu z języka rosyjskiego i na ten język. To przede wszystkim rozważania dotyczące określonych problemów dydaktycznych (m.in. przekładu poszczególnych typów tekstów, w tym audiowizualnych czy konkretnych zjawisk językowych – nazw realiów, frazeologizmów), ale też przedstawiające nowe rozwiązania metodyczne z użyciem elementów technologicznych czy wykorzystaniem współczesnych koncepcji lingwistycznych (np. teoria frejmów). Część druga tomu poświęcona została szeroko rozumianym pomocom naukowo-dydaktycznym, w tym nowym typom słowników dwu- i wielojęzycznych (słownikowi metafor, paraleli frazeologicznych, homografów) oraz bazom terminologicznym.

Dorota Urbanek

Dorota Muszyńska-Wolny

Piotr J. Michałowski

Современная дидактика перевода, основанная главным образом на опыте преподавателей перевода (чаще всего практикующих переводчиков), в настоящее время развивается чрезвычайно динамично. С конца прошлого века мы можем наблюдать не только значительное увеличение числа курсов перевода, но и уточнение их предмета и объема преподавания. Однако, несмотря на это, все еще существует распространенное мнение, что учителем перевода может быть любой, кто умеет переводить. Динамизм нынешнего этапа развития обучения перевода и методов преподавания является в некотором смысле преимуществом, но, несомненно, вызывает также вопросы, связанные с самоопределением. Одна из трудностей заключается в низком академическом статусе наук, занимающихся преподаванием в целом и дидактикой перевода в частности, по сравнению со строго теоретическими науками. Растущей проблемой является также факт, что общая дидактика (в контексте филологического университетского обучения) направлена на расширение специализации и профессионализации. Поэтому часто появляются обвинения в чрезмерной маркетизации самого перевода и профессиональной подготовки переводчика, а переводоведение не рассматривается как полноценная учебная дисциплина. Однако, исходя из предположений о профессиональном реализме, следует понимать, что перевод сейчас является продуктом на рынке не только узко понимаемых переводческих услуг, но в более широком смысле – рынка языковых услуг.

Осознавая эти условия организаторы международной конференции «Русский язык: дидактика РКИ и дидактика перевода» (Варшава, 17–18 мая 2018 г.) решили провести дискуссию по вопросам дидактики перевода в широком глоттодидактическом контексте (см. издаваемый одновременно Институтом прикладной лингвистики и Институтом русистики Варшавского университета том «Русский язык как иностранный: дидактика в славянской и неславянской аудитории»). Такая перспектива позволяет, с одной стороны, четко обозначить некоторые общие

аспекты преподавания иностранного языка и дидактики перевода (такие как проблемы межъязыкового и межкультурного общения или необходимость использования новых дидактических инструментов, появляющихся с развитием цифровых технологий), но также индивидуальность научно-методических подходов. Монография разделена на две части. В первой из них мы представляем работы по вопросам дидактики перевода с и на русский язык. Они посвящены в первую очередь рассмотрению конкретных дидактических проблем (включая перевод определенных типов текстов, в том числе аудиовизуальных или конкретных языковых явлений – названий реалий, фразеологизмов), а также представлению конкретных методологических решений с использованием технологических элементов или с использованием современных лингвистических концепций (в том числе теории фреймов). Вторая часть посвящена учебным пособиям в широком понимании, включая новые типы дву- и многоязычных словарей (словарь метафор, фразеологических параллелей, гомографов и гомофонов) и терминологические базы.

Дорота Урбанек
Дорота Мушиньска-Вольны
Петр Михаловский

DYDAKTYKA TŁUMACZENIA



ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

Лариса Ивановна Корнеева
Россия, Уральский федеральный университет

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современную эпоху глобализации, стремительного сближения и развития экономик, стран и наций все большее значение приобретают иностранные языки, необходимые для успешного осуществления коммуникации на межличностном, межнациональном и межгосударственном уровнях. Особую важность приобретает профессия переводчика как медиатора культур, который обеспечивает межкультурную коммуникацию на деловом или на бытовом уровне. Подготовка лингвиста-переводчика в российском вузе предполагает, прежде всего, формирование и развитие у студентов переводческой компетентности.

В структуру профессиональной модели лингвиста-переводчика, помимо собственно переводческой, лингвистической и коммуникативной компетенций, входит также межкультурная компетенция, определяемая ролью переводчика как посредника между языками и культурами.

Под *межкультурной компетенцией* мы понимаем комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте. Межкультурную компетенцию в самом общем виде

можно определить, как стабильную способность к эффективному общению в межкультурных ситуациях с представителями других культур, в котором проявляются такие характерные свойства, как межкультурная чувствительность, эмпатия, толерантность [Корнеева 2016: 48].

Курс «Теория и практика межкультурной коммуникации» уже прочно вошел в перечень университетских дисциплин, необходимых для подготовки лингвистов-переводчиков. Предметом дисциплины «Межкультурная коммуникация» является сопоставительный анализ соответствующих культур с целью выявления в них различий и сходств в избранной области описания; анализ типов взаимодействия между представителями различных лингвокультур; изучение факторов, оказывающих положительное/отрицательное влияние на результат коммуникативного взаимодействия.

Основные задачи обучения межкультурной иноязычной коммуникации лингвистов-переводчиков можно сформулировать следующим образом:

- освоение студентами необходимого системного комплекса профессиональных знаний, умений и навыков в этой области;
- поощрение конструктивного и критического мышления;
- ознакомление обучающихся с практической деятельностью переводчика на предприятиях, во время переговоров и т. д.;
- получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализ ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей переводческой деятельности.

Опыт преподавания «Теории и практики межкультурной коммуникации» показывает, что наиболее эффективно формирование межкультурной компетенции у студентов происходит

на основе метода проектов или практической проектной деятельности с представителями страны изучаемого языка и изучаемой культуры.

Центром проектного обучения в XX-ом веке стала Западная Германия. Это было связано с активным поиском механизмов перестройки профессионального обучения и построения демократического общества. Возможности метода проектов были значительно гиперболизированы, предлагалось проводить дни и недели проектов, в рамках которых любая деятельность учащихся расценивалась как проект. Однако, начиная с 80-х гг. XX века, резкая разница между традиционным обучением и методом проектов начинает стираться. Метод проектов рассматривается сейчас как гармоничное дополнение любой образовательной программы в сочетании с другими методами обучения [Корнеева 2006: 50].

В немецкоязычных странах, в Германии и Австрии, данный метод получил широкое распространение в процессе обучения межкультурной коммуникации на уровне высшего образования. Метод межкультурных проектов, который начал применяться в этих странах в последние десятилетия прошлого века, содействует укреплению международных отношений на уровне школьного и высшего образования и является одним из важнейших практических средств развития межкультурной компетенции. При этом учебный межкультурный проект рассматривается в качестве не только обучающего средства, но и воспитательного средства, призванного обеспечить развитие личности в контексте готовности к действию в ситуациях как профессионального, так и личностного характера.

В методике проектного обучения разработаны определенные фазы, и важно строго соблюдать последовательность этапов. Для «классического» проекта в контексте высшего образования характерны следующие этапы:

- инициативная фаза
- информационная фаза

- фаза планирования
- фаза создания продукта/проекта
- фаза презентации и защиты проекта
- фаза верификации.

Рассмотрим каждую из фаз проекта в отдельности.

Инициативная фаза

Инициатива преподавателя в разработке определенного проекта должна быть поддержана всеми участниками проекта. Причем преподаватель должен приходить в группу не с готовыми идеями проекта, его задача состоит в том, чтобы увлечь своей идеей обучающихся.

Информационная фаза

На этом этапе надо собрать всю необходимую информацию для организации и проведения проектного обучения. Это задача не только преподавателя, но и обучающихся. Собирается информация в форме «майнд-мэппинга» на доске или на карточках. Она должна быть постоянно доступна для всех, дополняться, обсуждаться, упорядочиваться.

Фаза планирования

Составляется план содержательного и организационного проведения проекта. Это наиболее важный в дидактическом плане этап, где требуется готовность к действию всех участников проекта. При планировании играют важную роль содержательные аспекты проекта. Окончательный план должен включать в себя следующие важные моменты: пошаговые действия, форма работы, рабочие средства. Социальные формы работы играют также большую роль – предпочтение отдается, прежде всего, командной работе.

У преподавателя могут возникнуть проблемы из-за того, что во время проектной работы он уже не играет роль руководителя, а, скорее всего, партнера по проектной работе и, при необходимости, эксперта.

Фаза создания продукта/проекта

Цель этого этапа проектной работы – создать непосредственно продукт или, иными словами, разработать и реализовать проект. В принципе, это самая самостоятельная фаза проектного обучения. Все, что ранее было задумано, спланировано, осуществляется через реальные действия. Преподаватель должен наблюдать за тем, чтобы студенты осмысливали и аргументировали свои действия.

Фаза презентации и защиты проекта

Это самый ответственный этап, когда участники проекта представляют результаты своей проектной деятельности на суд общественности (преподавателей-экспертов, студентов). От успешной презентации и защиты проекта зависит следующая фаза: фаза оценки или верификации. На данном этапе осуществляется презентация результатов проекта проектными группами. При этом на данном этапе важными аспектами является рефлексия работы над проектом в целом и предоставление информации о возможном практическом применении его результатов.

Фаза верификации

Цель этого этапа: продукт должен быть верифицирован. Это фаза оценки: достигнута ли действительно цель проектного обучения? Есть ли отклонения от плана? Существуют разнообразные методы контроля и измерения достигнутых результатов. Преподаватель выступает здесь в роли эксперта. Он должен при этом не только оценить продукт/проект, но и побудить обучающихся проанализировать свое собственное поведение во время процесса разработки и реализации проекта и свое отношение к созданному.

Метод учебных межкультурных проектов основан на принципах проектной деятельности, применяющихся в рамках учебной и внеучебной деятельности со студентами. При разработке проекта мы опираемся на принципы проектной деятельности. Принципы проектной деятельности обусловлены

природой проектирования и определяют принадлежность тех или иных действий преподавателя к проектной деятельности.

Межкультурные иноязычные проекты разрабатываются нами на основе следующих принципов:

- **принцип пошаговости** предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа действий, далее – к программе действий и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;
- **принцип обратной связи** заключается в необходимости получения информации о результативности после прохождения каждой фазы проекта с целью корректировки дальнейших действий;
- **принцип культурной аналогии или культуросообразности** указывает на адекватность результатов проектной деятельности определенным культурным образцам, принятым в каждой культуре и др.

Одним из ключевых отличий межкультурного проекта от «классического» проекта является межкультурный компонент, представляющий собой взаимодействие участников проектов в гетерогенных группах, направленных на достижение конкретного результата в области межкультурной коммуникации.

Объединяет межкультурный проект с проектом классическим ряд таких параметров, как соблюдение фазового и временного цикла проекта, возможность комбинирования различных средств обучения для достижения цели проекта, а также необходимость в ходе проекта получить такой результат, который в дальнейшем было бы возможно использовать на практике. Под фазовым циклом следует рассматривать модели реализации метода проектов, среди которых представлена классическая модель, состоящая из четырех последовательных фаз: целеполагания, планирования, реализации и контроля [Emundts 1992: 76].

Швейцарский педагог и профессор высшей школы Карл Фрей предложил семь фаз протекания проекта, среди которых он выделяет пять основных и две «промежуточных» фазы:

1. Проектная инициатива

На данной фазе происходит зарождение идеи предстоящего проекта. Предполагается разделение участников будущего проекта на группы и обсуждение возможностей реализации проекта.

2. Схема проекта

Данная фаза предполагает обсуждение и закрепление шагов, которые должны быть осуществлены в ходе работы над проектом. В рамках реализации данной фазы участники групп:

- высказывают свои пожелания и комментарии к образовательной цели проекта;
- договариваются о распределении обязанностей в рамках групповой работы и оговаривают условия реализации проекта;
- устанавливают временные рамки работы над проектом, обмениваются информацией и аргументами, которые должны быть понятны и одобрены всеми участниками проектной группы.

3. Планирование проекта

Этап планирования необходим для закрепления за конкретным участником проектной группы определенных обязанностей в рамках работы над проектом. На этом этапе также закрепляется окончательный план действий участников. Данный этап преследует цели обмена мыслями и идеями участников групп, которые будут полезными в ходе реализации проекта. Как отмечает Фрей, на данном этапе необходимо учитывать предложения и чувства каждого, чтобы никто из участников группы не чувствовал дискомфорта при работе над данным проектом.

4. Реализация проекта

На данном этапе осуществляется непосредственная работа над проектом согласно утвержденному плану. Проектная группа осуществляет работу как совместно, так и каждый участник работает отдельно над своим конкретным проектным заданием.

5. Завершение проекта

Этот этап предполагает представление проекта в виде «конечного продукта», который можно представить другим участникам и, в перспективе, использовать в практической деятельности.

Промежуточными фазами в рамках проектной деятельности, согласно модели Карла Фрея, являются этапы под названиями «Контрольные точки» и «Промежуточные разговоры».

«**Контрольные точки**» предполагают организацию этапов контроля над проектной работой группами. Данные мероприятия предлагается проводить или в зависимости от ситуации (по необходимости, по требованию участников проекта), или же на регулярной основе с начала работы проектных групп. «Контрольные точки» необходимы:

- для взаимного обмена информацией между участниками и организаторами проекта (преподавателями);
- обсуждения и планирования дальнейших действий, обмена впечатлениями;
- протоколирования или документирования хода работы над проектом;
- планирования времени и контроля за соблюдением сроков;
- закрепления или определения новой цели работы над проектом.

Фаза «**Промежуточные разговоры**» предполагает ограниченное по времени рассмотрение и/или критическое

обсуждение хода реализации проекта между его участниками и организаторами. Ключевыми задачами данной фазы являются:

- осмысление и обсуждение участниками и организаторами проекта соответствия текущего положения дел запланированным мероприятиям на второй и третьей фазе проектного цикла;
- анализ и обсуждение проделанной работы;
- обсуждение возникших у участников проекта проблем, связанных с работой над конкретным этапом и попытка предложить решение данных проблем [Frey 2002: 29].

В процессе межкультурного обучения и воспитания лингвистов-переводчиков с применением проектных и информационно-коммуникационных технологий мы опираемся на классическую схему построения учебной проектной деятельности. Главная задача проектной деятельности заключается в создании гетерогенных групп участников проекта. С русскими студентами над конкретными межкультурными проектами работают австрийские и немецкие студенты, сначала, в течение семестра, в режиме online, в следующем семестре – в режиме реального учебного времени.

Проект «Межкультурные иноязычные коммуникации» разработан поэтапно с соблюдением фазового цикла проекта. Три первых фазы (первый этап) реализуются с применением дистанционных образовательных технологий (E-Learning), основным средством чего является Интернет [Bolten 2010: 397].

В рамках фазы «Проектная инициатива» происходит обсуждение будущих тем проектов между организаторами и потенциальными участниками проектных групп. Ведется набор участников проекта, как с российской, так и с австрийской или немецкой сторон. Ключевым фактором при отборе участников для формирования проектных групп являются хорошая успеваемость обучающихся и высокий уровень владения иностранным языком. Обучающиеся из России, Австрии

и Германии, в зависимости от предпочтений к потенциальным темам проекта, образуют группы от четырех до шести человек, в идеале предполагается равное количество российских и зарубежных участников в группе. Посредством видеосвязи по Skype и переписке по электронной почте российские, австрийские или немецкие студенты определяют с примерным направлением работы. В рамках реализации фазы «Схема проекта» участники проектных групп тесно взаимодействуют друг с другом, распределяют обязанности по сбору теоретической информации, устанавливают примерные временные рамки работы над теоретической частью. Этап планирования и этап схемы проекта, как тесно взаимосвязанные и вытекающие друг из друга фазы, могут совпадать или не иметь четко очерченных временных границ. В рамках данного этапа российские и немецкоязычные студенты определяют объем работ для конкретного участника проектной группы, начинают вести подготовительную работу по подготовке к фазе непосредственной реализации проекта, которая происходит частично как в формате онлайн, так и в очной форме.

Вторым этапом проекта, предполагающим реализацию четвертой и пятой фаз проектного цикла, является очное участие. Группа австрийских или немецких студентов приезжает в российский университет, в нашем случае, Уральский федеральный университет, на базе которого осуществляется совместная работа студентов над своей темой в рамках межкультурного проекта. Каждая из групп должна осуществить сравнительный анализ с точки зрения того или иного культурного аспекта. По завершению работы над проектами участники представляют свои результаты в виде защиты презентации. Презентация защищается на немецком или английском языках.

Между участниками проектной деятельности (российскими и австрийскими, немецкими студентами) можно выделить следующие типы отношений на различных уровнях:

- **информационный уровень** (содержательный обмен всеми видами информации, получаемой в ходе проектной деятельности);
- **практический уровень** (совместная практическая деятельность в рамках конкретного проекта);
- **эмоциональный уровень** (индивидуальные и совместные впечатления, переживания, приобретаемые в ходе работы над проектом);
- **этический уровень** (правила, нормы межкультурной коммуникации).

Нами разработаны также следующие критерии оценки проектной деятельности в рамках межкультурных проектов:

- **развитие межкультурной компетенции** (проекты должны способствовать лучшему пониманию чужой культуры, поэтому студенты, взаимодействуя друг с другом, разрабатывают конкретную проектную тему на основе сравнительного анализа). Важную роль играет фактор нейтрализации и развенчания стереотипов и предрассудков;
- **развитие лингвистической компетенции.** Под данной компетенцией понимаются языковые знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка. Общение участников между собой и организаторами осуществляется на иностранном языке – немецком или английском, тем самым в процессе общения происходит развитие иноязычных коммуникативных и лексических навыков. Как правило, к участию в проекте с российской стороны допускаются, преимущественно, студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры;
- **владение презентационными техниками.** Обучающиеся должны представить мультимедийную презентацию (результат их учебно-познавательной деятельности,

выполненный в программе PowerPoint и представленный в виде набора слайдов, содержащих тексты, графические элементы, а также аудио-и/или видеоматериалы). Ключевым моментом является минимальное количество текста, присутствие большого количества иллюстраций, графиков, схем и диаграмм в презентации. Публичная защита презентации предполагает навыки устных выступлений, высокий уровень владения иностранным языком, высокую степень информативности доклада. Каждый участник рабочей группы обязан выступить, речь должна быть свободной;

- **умение работать в команде.** Это качество является также очень важным для будущей профессиональной деятельности переводчика. В процессе работы над межкультурными проектами русским студентам-лингвистам часто приходится выступать в роли переводчика, организатора различных встреч в рамках конкретных проектных задач;
- **практическая (социальная) значимость** проекта;
- **удовлетворенность участием в проекте** (выявляется на основе самооценки);
- **наличие потребности у участников в дальнейшем развитии своего проектного опыта.**

В качестве тем для разработки межкультурных проектов в 2016–2018 гг. между российскими, австрийскими (немецкими) студентами были выбраны следующие: «Волонтерская деятельность – сравнение», «Здоровое питание в России и Австрии», «Общественный транспорт», «Архитектура и строительство», «Высшее образование в России и Германии», «Профессиональное образование в России и Германии» и др.

Участие русских студентов в межкультурных проектах играет важную роль в развитии и совершенствовании их межкультурных иноязычных навыков. Изучение различных аспектов

родной культуры на сравнительном анализе с «чужой» культурой происходит непосредственно с представителями этой культуры, которые на своем примере могут развенчать те или иные предрассудки и стереотипы.

Резюмируя изложенное выше, следует также отметить, что проектная деятельность, как практический метод обучения межкультурной коммуникации на иностранном языке, требует от преподавателя-руководителя проекта проведения большой подготовительной работы, высокого уровня владения иностранным языком и принятыми нормами межкультурной коммуникации. Будучи сложным, но эффективным методом межкультурного обучения, проектная деятельность не является универсальной и применяется особенно успешно только в сочетании с другими методами обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации, так как сама по себе не закладывает обязательного нормативного знания иностранного языка.

Библиография

- Корнеева Л. И. (ред.), 2016,** *Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе*, Издательство УрФУ, Екатеринбург.
- Корнеева Л. И., 2006,** *Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике*, Издательство УГТУ–УПИ, Екатеринбург.
- Bolten J., 2010,** *E-Learning*, [в:] *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Ein Handbuch*, Bielefeld.
- Emundts M., 1992,** *Projektunterricht versus Fachunterricht?*, [в:] *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, с. 7 К1-84.
- Frey K., 2002,** *Die Projektmethode*, Weinheim.

Larisa Ivanovna Korneeva

**Intercultural training of linguistic translators
based on project activity**

The chapter is devoted to problematic of intercultural foreign-language education and training of students of the linguistic fields of education. The tasks of teaching intercultural foreign language communication are formulated, the main of which are the acquisition of professional knowledge and practical skills in this field. In the chapter there are considered the possibilities and features of application of project activity as a method of teaching intercultural communication during the capture of discipline „Theory and praxis of intercultural communication”. This method is considered as a means of developing practical intercultural foreign language skills of linguistic students. The educational phases of the project activity, types of relationships between the project participants are presented. Much attention is paid to the description of evaluation criteria joint project activities of Russian and German, Austrian students. The application of project methodology in the process of practical intercultural education and training of students can have a positive impact on the development of intercultural competence of other linguists and translators. The chapter presents and analyses examples of the application of the project methodology in the process of intercultural foreign language education and training of linguistic students, describes the technologies and possibilities of using this methodology for the development of the communicative competence of students and intercultural foreign-language competence in general.

Мария Леонардовна Алексеева
Россия,
Уральский государственный педагогический университет

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА: ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ И СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ РЕАЛИЙ

Существенные изменения характера лингвистического образования в начале XXI века, вызванные особенностями развития языковой, экономической и политической ситуации в мире, ориентируют научно-педагогический состав высших учебных заведений на пересмотр его содержания с позиции компетентностного подхода, предполагающего переход от формирования отдельных знаний, умений и навыков к способности эффективного их использования выпускниками в профессиональной деятельности сразу после окончания образовательного учреждения. Переводоведы отмечают, что теория перевода должна стать профилирующей научной дисциплиной и подчеркивают важность изучения данного курса для подготовки специалистов и их дальнейшей эффективной профессиональной деятельности в переводческой индустрии [Иванов 2005: 64, Wecksteen 2009: 77]. Во многих университетах преподавание перевода осуществляется интуитивно, несмотря на большое количество исследований в данной области [Ballard 2011: 254, Schäffner 2005: 237]. В специальном языковом ВУЗе курс теории перевода должен

быть многоаспектным, комплексным, нацеленным на то, чтобы развить у студентов сознательное отношение к своим действиям, воспитать способность и привычку самостоятельного филологического переводческого анализа.

В российских высших учебных заведениях в рамках бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» с профилем «Перевод и переводоведение» программа подготовки специалистов составлена на базе общеобразовательных и общелингвистических дисциплин, но в вариативную часть профессионального цикла включен курс «Теория перевода», призванный развить общенаучную и сформировать профессиональную (переводческую) компетенцию, создав теоретическую базу для успешной переводческой деятельности и продолжения профессионального образования в магистратуре. Данный курс предполагает изучение этики перевода, основ истории перевода, основ общей и специальной теорий перевода, транслатологии текста и теории процесса перевода. В результате изучения дисциплины выпускник, бакалавр лингвистики с профильным образованием «Перевод и переводоведение», должен владеть системой теоретических знаний в области письменного, устного последовательного перевода и устного перевода с листа (включающей знание концептуального и терминологического аппарата, этических норм устного перевода, международного этикета и правил поведения переводчика в различных ситуациях), навыками предпереводческого анализа, перевода, реферирования переведенного текста и сопоставительного анализа.

Небольшой теоретический курс предполагает основательную самостоятельную подготовку студентов к семинарам. Все практические занятия по данному теоретическому курсу направлены на проработку основных дискуссионных понятий и положений современной теории перевода.

В рамках раздела «Лексические проблемы перевода» рассматриваются особенности перевода реалий. Реалии – традиционная для переводоведения тема, поскольку они представляют

трудности в процессе межкультурной коммуникации. Их передача на иностранный язык «представляет собой проблему, равную по значению другим видам переводческой деятельности (...) При совершенствовании квалификации нет и не может быть мелких вопросов» [Бушев 2011: 127]. Однако данная проблема, насколько нам известно, не имеет системного освещения в дидактике перевода, поэтому актуальным представляется разработка специального учебного пособия. С этой целью разработано учебное пособие *Теория перевода: реалии* [Алексеева 2011]. В его задачи входит ознакомление обучающихся с основными проблемами передачи реалий на иностранный язык, развитие навыков перевода, сопоставительного анализа и оценки адекватности переводческих решений.

Пособие структурировано с учетом базисных принципов подготовки переводчиков: систематичности, последовательности, доступности и наглядности. Оно состоит из четырех разделов, разбитых на главы и посвященных определенной теме. Каждый раздел включает теоретический материал с обобщениями и выводами, а также контрольные вопросы и задания. Задания призваны закрепить знания по теории перевода, сознательно и творчески применить их на практике, научить студентов анализировать переводческие решения, объективно оценивать их качество и эффективность применения того или иного переводческого приема.

Теоретические вопросы изучения безэквивалентной национально-специфичной лексики (проблема дефиниции, характеризующие признаки, трудности выделения и классификации) раскрываются в первом разделе. В понимании феномена «реалии» автор опирается на более чем полувековой опыт отечественных и зарубежных лингвистов, учитывая новейшие исследования. Начало XXI в. характеризуется новым подходом к теории реалии, согласно которому каждая реалия обозначает одновременно уникальный предмет или явление, типичное для определенной этнической и языковой общности и не

свойственное другой (денотат), его культурный эквивалент (концепт) и средство номинации этого концепта в языке (лексема). Специфика феномена реалии рассматривается в виде «семантического треугольника» или треугольника Фреге (предмет–понятие–слово). Термин *реалия* сохраняется в качестве родового. Развиваются идеи исследователей, подчеркивающих сложную природу и универсальный характер этого феномена: реалии расширяют номинативные возможности и денотативное пространство языка, связывая уже имеющиеся в языке слова и значения с новыми явлениями внеязыковой действительности [Фененко 2006: 13].

Чтобы рассмотреть это понятие через призму смежных лингвистических дисциплин, в учебное пособие включены научные обобщения, отражающие развитие теории реалии. Подчеркивается, что исследователи до сих пор не пришли к единому мнению о том, что составляет объем понятия реалии. Несомненным является тот факт, что в состав реалий входят слова, называющие специфические явления природы, эндемики, блюда, напитки, одежду, обувь, жилище и его части, транспортные средства, меры, денежные единицы, учреждения, органы власти, государственные и общественные организации одного народа. Следовательно, основными признаками реалий как объекта теории перевода являются:

- а) национально-культурная маркированность;
- б) уникальность, специфичность для одной страны, ее культуры;
- в) принадлежность к апеллятивной лексике, к нарицательным существительным.

Таким образом, реалиями в современном переводоведении называют нарицательные имена существительные, именующие уникальные предметы и явления.

После теоретической части следуют задания. Они включают предпереводческие упражнения аналитического характера,

развивающие интенциональные переводческие умения. В качестве примера приведем несколько заданий данного типа¹:

Задание № 1

Реалии или не реалии? Прочитайте предложения. Опираясь на дефиницию реалии, найдите русские реалии в предложениях.

1. Хотя действительно он имел и практику, и опыт в житейских делах, и некоторые, очень замечательные способности, но любил выставлять себя более исполнителем чужой идеи, чем с своим царем в голове, и – куда пойдет век? – даже русским и сердечным.
2. Дело, впрочем, чрезвычайно глупое: был я тогда еще только что прапорщиком и в армии лямку тянул. Ну, известно, прапорщик кровь-кипяток, а хозяйство копеечное.
3. Я от вас никогда не возьму ни копейки, но вы помогли моей матери, и за это я обязан быть вам благодарен, хотя и чрез слабость. Во всяком случае, я смотрю на вас иначе и почел нужным вас известить.

Задание № 2

В каждом из следующих предложений есть слово или словосочетание, относящееся к уникальной национально-специфичной лексике. Выделите ее в предложении. К какой тематической группе относится данная реалия?

1. Все лезут к Миколкину в телегу с хохотом и остротами. Налезло человек шесть, и еще можно посадить. Берут с собою одну бабу, толстую и румяную. Она в кумаках, в кичке с бисером, на ногах коты, щелкает орешки и посмеивается.
2. Этот почтенный купец, с седою бородой и в больших серебряных очках, не доплатил Степану Трофимовичу четырехсот рублей за купленные в его именице несколько десятин лесу на сруб.

¹ Иллюстративный материал и материал для заданий отобран из романов Ф. М. Достоевского и немецких переводов XIX – начала XXI вв.

3. На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу.

Задание № 3

Найдите русскую реалию в предложении. Определите ее тип с учетом контекста.

1. Святая Русь – страна деревянная, нищая и опасная, страна тщеславных нищих в высших слоях своих, а в огромном большинстве живет в избушках на курьих ножках.
2. Бесы существуют несомненно, но понимание о них может быть весьма различное.
3. Один бесенок предлагал мне вчера на мосту зарезать Лебядкина и Марью Тимофеевну, чтобы порешить с моим законным браком и концы чтобы в воду. Задатку просил три целковых, но дал ясно знать, что вся операция стоить будет не меньше как полторы тысячи.

Во втором разделе, наряду с теоретическим осмыслением возможностей передачи данного слоя лексики в разные периоды развития науки о переводе, обобщены подходы различных переводоведов и переводческих школ, выделены основные и комбинированные приемы и представлена современная авторская типология приемов передачи реалий, включающая 5 групп переводческих операций:

1. Приемы механической передачи,
 - 1.1. Транскрибирование,
 - 1.2. Транслитерирование,
 - 1.3. Прямой перенос без каких-либо изменений,
2. Приемы создания нового слова,
 - 2.1. Полное калькирование,
 - 2.2. Частичное калькирование,
 - 2.3. Авторский неологизм,

3. Разъясняющие приемы,
 - 3.1. Описание,
 - 3.2. Пояснения,
4. Уподобляющие приемы,
 - 4.1. Замена своим аналогом,
 - 4.2. Замена чужим аналогом,
 - 4.3. Родовидовые замены,
 - 4.4. Контекстуальный аналог,
5. Опускание.

Также раскрывается сущность каждого приема, его преимущества и недостатки. Термины, используемые при построении классификаций переводческих приемов, носят рабочий и порою дискуссионный характер. Автор пособия старался последовательно придерживаться отечественной терминологии, отвечающей нормам и правилам современного русского языка.

Задания данного раздела относятся к проблемно-переводческим упражнениям синтетического характера, развивающим операциональные переводческие умения. При выполнении некоторых заданий предполагается использование приложения 1 «Актуальные системы транскрипции и транслитерации» и приложения 2 «Толковый словарь русских реалий».

Задание № 1

С помощью каких приемов можно передать данные слова на немецкий язык? Переведите слова на немецкий язык разными способами:

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. тройка | 4. бегун |
| 2. палка | 5. дядька |
| 3. лавка | 6. старец |

Оказывает ли влияние контекст, вид и тип перевода на выбор определенного переводческого приема? Сделайте письменный перевод данных предложений на немецкий язык, используя приложения 1 и 2.

1. Мы в палки играли. Потом предложила играть в карты, в дураки.
2. Что у вас тут приготовлено? – Медок разлива братьев Елисеевых, ай да отцы!
3. Вместе с семьей этого купца он выехал за границу, скорее в качестве дядьки, чем гувернера.

Задание № 2

Каждое из следующих предложений содержит реалии, относящиеся к историзмам или архаизмам. Переведите и запишите иллюстрирующие их примеры, используя приложения 1 и 2.

1. Но много ли получишь от русского купца за уроки по гривеннику, да еще с болезненной, без ног, матерью.
2. Он было вспомнил, что говорил с половым за обедом об одном недавнем чрезвычайно странном убийстве, надевавшем шуму и разговоров.
3. Она в кумачах, в кичке с бисером, на ногах коты, щелкает орешки и посмеивается.

Задание № 3

Переведите следующие предложения, обращая внимание на слова, выделенные жирным шрифтом. С помощью каких приемов можно передать данные реалии на немецкий язык? Какие русские реалии требуют пояснения для немецкого читателя? В какой форме следует вводить пояснение в текст перевода?

1. Эти **ваньки** в нашем городе до сих пор разъезжают.
2. Хорошие **щи**, вчерашние.
3. Войдя в **харчевню**, он выпил рюмку **водки** и съел с какой-то начинкой **пирог**.

Третий раздел содержит сведения по проблематике сопоставительного анализа лексических единиц оригинального и переводного текста, о специфике реалий в словаре и переводном художественном тексте.

В данном разделе предлагается оригинальная методика сопоставительно-переводческого анализа на материале переводных художественных текстов.

Методика предназначена для анализа вариантов перевода реалий в разновременных переводах. Ее цель состоит в выявлении вида и типа реалии, словарного соответствия в языке перевода, приема передачи, а также сопоставлении вариантов перевода и выделении наиболее точного. Методика разработана с учетом опыта анализа вариантов перевода реалий, представленного в работах С. Шуберт-Кройтцер, В. Кутц, Ю. А. Осиповой. В качестве составных компонентов описываемой методики используются следующие методы: сплошной выборки, сопоставительный, контекстуальный и компонентный анализ.

Для выделения реалий в оригинальных текстах применяется метод сплошной выборки материала. С помощью контекстуального метода определяются особенности функционирования исследуемых единиц в русских текстах и немецких переводах. Метод компонентного анализа предполагает выявление составных частей значения слов: сем или семантических компонентов. Семы делятся на ядерные и периферийные. Ядерные семы обозначают постоянные и обязательные (неустранимые) признаки предмета. Отсутствие одного из этих признаков переводит сему в разряд периферийных. Актуализируются обычно не все компоненты значения реалии, а лишь их часть. Точность передачи актуализированных сем переводимых реалий позволяет определить степень близости лексемы языка оригинала и перевода. Сопоставление проводится по двум направлениям. Сопоставляются тексты перевода с оригиналом для выявления приема передачи реалий и несколько переводов одного и того же оригинала для выявления наиболее удачных вариантов передачи реалий.

Задания сопоставительно-переводческого характера направлены на развитие умения быстро, эффективно и научно обоснованно находить оптимальный вариант перевода. Их выполнение предполагает обращение к приложению 3 «Русские

словарные реалии». Оно включает список всех русских реалий, освоенных современным немецким языком, отобранных по словарю иностранных слов немецкого языка *Duden: Das Fremdwörterbuch*.

Задание № 1

Какие из приведенных реалий являются словарными? Запишите их немецкие соответствия. Для проверки написания русских словарных реалий в немецком языке используйте приложение 3.

Уха, пирог, тулуп, баня, дача, самовар, тройка, лавка, гусли, рубль, царство, кликуша, скопец, старец, кутья, кафтан, квас, западник, сайка, кацавейка, балалайка, стуколки, палки, комаринская, сибирка, щи, прогрессист, народник, копейка.

Задание № 2

Сравните варианты перевода реалии. Определите тип, вид русской реалии и с помощью какого переводческого приема она передана на немецкий язык².

№ 1

| | |
|------------------|--|
| Русская реалия | ... |
| Тип, вид | ... |
| Русский контекст | Ф. Д., 5, с. 485. У него в роду бегуны бывали, и сам он недавно, целых два года, в деревне, у некоего старца под духовным началом был. |
| Перевод № 1 | W. H., 1882, B. II, S. 201. |
| Контекст | (...) daß er ein Ketzer ist, oder vielmehr zu den Sektierern gehört und daß er noch unlängst im Dorfe bei einem gewissen „ehrwürdigen Alten“ zwei Jahre lang unter geistlicher Aussicht stand? |
| Прием передачи | ... |

² Иллюстративный материал и материал для заданий отобран из романов Ф. М. Достоевского и параллельных немецких переводов XX – начала XXI веков.

| | |
|----------------|--|
| Перевод № 2 | H. R., 1912, S. 703. |
| Контекст | Von seinen Verwandten haben sich manche den Begunen angeschlossen, und er selbst hat noch vor kurzem ganze zwei Jahre lang auf dem Land bei einem ihrer Ältesten religiöse Unterweisung erhalten. |
| Прием передачи | ... |
| Перевод № 3 | W. B., 1935, S. 544. |
| Контекст | In seiner Verwandtschaft hat es allerhand Schwarmgeister gegeben, und er selbst ist vor gar nicht sehr langer Zeit zwei Jahre lang bei einem Starez auf dem Lande gewesen, um sich in religiösen Dingen von ihm leiten zu lassen. |
| Прием передачи | ... |
| Перевод № 4 | R. H., 1960, S. 582. |
| Контекст | Begunenen* verkehrten mit ihm, und er hat erst vor kurzer Zeit zwei Jahre lang auf dem lande unter der geistlichen Leitung eines Starez gelebt. |
| Сноска | Bezeichnungen russischer Sektierer. |
| Примечание | Begunenen: auch als «Stranniki», Wanderer bekannt: Ende des 18. Jhs. entstandene Altgläubigensekte, die keinerlei kirchliche oder weltliche Macht, auch keine bürgerlichen Gesetze anerkannte und deshalb auf der Flucht vor der menschlichen Gesellschaft durchs Land zogen, «wanderten» und vom Volk besonder verherht wurden. |
| Прием передачи | ... |
| Перевод № 5 | M. B., 1984, S. 582. |
| Контекст | Verwandte von ihm waren in der Sekte der Läufer, der Begunen, und er selbst hat |

| | |
|----------------|---|
| | noch vor kurzem, ganze zwei Jahre lang, auf dem Lande unter der geistlichen Obhut eines Starez gelebt. |
| Прием передачи | ... |
| Перевод № 6 | S. G., 1994, S. 615. |
| Контекст | In seiner Familie gab es Beguny, und er selbst wurde vor nicht langer Zeit zwei Jahre im Dorf vom Starez geistlich unterwiesen. |
| Примечание | Innerhalb der Masse der Altgläubigen bildeten sich im Laufe des 18. Jahrhunderts mehrere Sekten heraus, darunter auch die der Beguny. Für die Beguny war das Reich des Antichristen auf Erden bereits angebrochen, und sie flohen vor allen Formen, in denen es sich manifestierte: nicht nur vor der Kirche, sondern auch vor dem Staat mit seinen Gesetzen und traditionellen sozialen Institutionen, einschließlich der Familie. |
| Прием передачи | ... |

Вы проанализировали варианты перевода реалий из различных тематических групп. Влияет ли отнесенность реалии к той или иной группе на выбор приема перевода? Какие закономерности Вы заметили?

Задание № 3

Сравните варианты перевода русских реалий, выполненные в разное время. Можно ли отметить какие-либо отличия в технике перевода реалий в разное время? Какие закономерности Вы заметили?

Знак * означает наличие пояснений переводчика.

| Реалия | Время создания перевода | | | |
|--------------------------|---|---------------------------------------|--|---|
| | до 50-х гг. | 50–60-е гг. | 70–80-е гг. | с 90-х гг. |
| двугривенный поддѣвка | Mark <i>f</i> ein Wams ohne Ärmel | Zwanziger <i>m</i> Umhang <i>m</i> | ein paar Groschen langer Mantel | zwanzig Kopeken Poddjowka* <i>f</i> |
| онодворец | nur ein ein- ziges Gut besessen | nur Bau- erngüter besessen | Einhofbauer* <i>m</i> | Freisasse <i>m</i> |
| подпоручик | Leutnant bei der Linie | Unterleutnant der Linie | Leutnant <i>m</i> | Second-- Lieutenant <i>m</i> |
| постные щи | fasten- mäßiger Kohlsuppe | Kohlsuppe <i>f</i> | Kohlsuppe <i>f</i> | Fasten- Stschi* <i>f</i> |
| раскольник | Sektierer <i>m</i> | Raskolnik <i>m</i> | Altgläubiger <i>m</i> | Raskolnik <i>m</i> |

Четвертый раздел освещает вопросы оценки качества переводческих решений. Рассматривается специфика художественных текстов, концепция адекватного художественного перевода с учетом ранговой иерархии компонентов содержания, требования адекватной передачи реалий при переводе художественной прозы. Механизм анализа качества перевода реалий компактно представлен в виде схемы, в которой учитываются потери смыслового содержания, формы, а также сохранения или стирания национального и исторического колорита реалии и реализация коммуникативного намерения автора.

Задания, представленные в данном разделе, относятся к упражнениям аналитико-синтетического типа. Они носят творческий, проблемный, поисковый характер, специфичный для критики перевода. Такие задания способствуют развитию критического и творческого мышления, переводческой интуиции, умений анализировать и обобщать, обоснованно высказывать

свою точку зрения, предлагать новые варианты на основе анализа традиции перевода.

Задание № 1

Найдите русские реалии. Выделите ядерные и периферийные семы значения, используя Приложение 2. Какие из них подлежат обязательной передаче при переводе на иностранный язык?

1. Одет же был в рыжеватый длинный армяк, грубого арестантского, по прежнему именованию, сукна и подпоясан толстою веревкой.
2. С необыкновенным жаром возвестил он, в свою очередь, что никогда не простит себе, что в эти шесть месяцев поездки своей во внутренние губернии он не улучил случая отыскать и навестить своих бывших воспитательниц.
3. На кофе да на кулебяки Смердяков у меня артист, да на уху еще, правда.

Задание № 2

Сравните переводные эквиваленты русской реалии. Удалось ли немецким переводчикам сохранить ее форму, содержание, национальный и исторический колорит в переводе?

№ 1

| | |
|------------------|---|
| Русская реалия | дача |
| Русский контекст | Это было третьего года, на даче у Семена Ивановича Ищенко, в воскресенье. |
| Перевод № 1 | Es war im vorletzten Jahr, auf der Datscha von Semjon Iwanowitsch Istschenko, an einem Sonntag. |
| Перевод № 2 | Es war vor zwei Jahren an einem Sonntag in Semon Istschenkos Sommerhaus. |
| Перевод № 3 | Es war vor zwei Jahren, in der Sommerfrische bei Semjon Iwanowitsch Ischtschenko, an einem Sonntag. |

Задание № 3

Сравните варианты перевода русских реалий, выполненные в разное время. Определите качество перевода реалии. Выделите наиболее удачные переводческие решения. Обоснуйте свою точку зрения.

№ 1

| | |
|------------------|---|
| Русская реалия | водка, закуска |
| Русский контекст | Ф. Д., 3, с. 58. Подавали чай, стояла обильная закуска и водка. |
| Перевод № 1 | Н. Р., 1888, S. 21. |
| Контекст | Es wurde Tee präsentiert, und kalte Speisen und Brannwein standen in Menge da ... |
| Перевод № 2 | E. R., 1906, S. 66. |
| Контекст | Es wurde Tee gereicht, und es gab reichlich kalten Imbiss und Schnäpse. |
| Перевод № 3 | H. R., 1921, S. 66. |
| Контекст | Es wurde Tee gereicht; auch war ein reichlicher kalter Imbiss und Likören aufgestellt |
| Перевод № 4 | M. K., 1961, S. 59. |
| Контекст | Es wurde Tee gereicht, Vorspeisen und Schnäpse standen in reicher Auswahl bereit. |
| Перевод № 5 | G. D., 1985, S. 62. |
| Контекст | Es gab Tee, ein reichhaltiges Büfett und Wodka ... |
| Перевод № 6 | S. G., 1998, S. 64. |
| Контекст | Es wurde Tee gereicht, eine üppige Sakuska und Wodka standen bereit. |

Для наглядности и с целью повышения степени освоения материала пособие снабжено несколькими приложениями, являющимися удобным учебно-методическим инструментом при практической работе над изучаемым материалом как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы обучающихся. В приложении I представлены сводные таблицы актуальных

систем транскрипции и транслитерации русских букв средствами латинского алфавита, действующие в Германии, Австрии и Швейцарии. Приложение II включает толковый словарь русских реалий. Приложение III содержит русские реалии, освоенные немецким языком и зафиксированные в словаре *Duden: Fremdwörterbuch*.

В дополнение к пособию созданы цветной иллюстрированный электронный русско-немецкий словарь-справочник «Русские реалии в зеркале немецкого языка» [Алексеева 2008] и диахронический русско-немецкий словарь русских реалий на основе 30 параллельных немецких переводов романов Ф. М. Достоевского, выполненных в период с 1882 по 2003 годы [Алексеева 2016]. Электронный словарь-справочник реалий включает толкования реалий на языке оригинала, комментарии переводчиков на немецком языке, цветные иллюстрации, рисунки, фотографии, схемы, что позволяет полнее раскрыть содержание реалий другой культуры, обратиться к широкому контексту оригинала при сопоставлении вариантов и анализе качества перевода, производить быстрый поиск вариантов перевода на основе различных параметров, редактировать их и добавлять собственное решение. Он содержит теоретическую часть, интерактивную систему упражнений различных типов, толковый словарь русских реалий, двуязычный переводной словарь, словарь освоенных немецким языком русских реалий и диахронический русско-немецкий словарь реалий.

Данный учебно-методический комплекс, состоящий из учебного пособия, словаря и электронного словаря-справочника, разработан в русле компетентностного подхода. Он направлен на углубление, детализацию и пополнение теоретических положений в процессе их применения при решении конкретных задач перевода и сопоставительного анализа и позволяет организовать самостоятельную работу студентов по формированию компонентов базовой составляющей переводческой компетенции, необходимых специалисту-бакалавру.

Библиография

- Алексеева М. Л., 2008,** *Русские реалии в зеркале немецкого языка: электронный словарь-справочник*, Издательство УрГПУ, Екатеринбург.
- Алексеева М. Л., 2011,** *Теория перевода: реалии*, Издательство УрГПУ, Екатеринбург.
- Алексеева М. Л., 2016,** *Диахронический русско-немецкий словарь-справочник русских реалий. По материалам разновременных немецких переводов романов Ф. М. Достоевского*, Издательство УрГПУ, Екатеринбург.
- Бушев А. Б., 2011,** *Методические особенности преподавания профессионально-ориентированного перевода*, [в:] „Проблемы теории, практики и дидактики перевода”, Выпуск 14, Том 1, с. 126–134.
- Иванов Н. В., 2005,** *Методология построения курса теории перевода в системе преподавания перевода в специальных языковых вузах*, [в:] „Вестник Военного университета”, № 1, с. 64–67.
- Латышев Л. К., 2005,** *Технология перевода*, Академия, Москва.
- Поршнева Е. Р., 2002,** *Базовая лингвистическая подготовка переводчика*, Издательство ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород.
- Слепович В. С., 2003,** *Курс перевода*, Тетра-Системс, Минск.
- Ballard M., 2011,** *Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur*, [в:] Boukreeva-Milliaressi T. (ред.), *De la linguistique à la traductologie: interpréter-traduire*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, с. 253–270.

Schäffner Ch., 2005, *Preparing Students of Translation for the Real World: Needs, Methods, Constraints*, [в:] Peeters J. (ред.), *On the Relationship between Translation Theory and Translation Practice*, Peter Lang Publishing Group, Frankfurt am Main, с. 237–248.

Wecksteen C., 2009, *Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction*, [в:] Ballard M. (ред.), *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*, Artois Presses Université, Arras, с. 65–89.

Maria Alekseeva

Some problems of general didactics of translations: teaching translation and contrastive translation analysis of the realias

In the didactics of translation, the hermeneutic aspect remains less developed in comparison with the other sections. It is constantly reviewed as evidence and new knowledge are accumulated. From the position of transition technology translation techniques as well as their types and classifications have been described deep enough. Yet, the didactics of translation cannot offer a unified concept of teaching translation as an integral object due to the complexity of the phenomenon itself. In addition, the transition to a two-level system of higher education, changing teaching conditions and requirements for the general cultural and educational level of the translator poses new challenges for translators. This article proposes a method of teaching translation and comparative translation analysis of non-equivalent national-specific lexical units – realias, aimed at the development of components of translation competence.

Елена Мельникова
Франция, Université Grenoble-Alpes

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА С ФРАНЦУЗСКОГО НА РУССКИЙ У СЛАВЯНСКИХ И НЕСЛАВЯНСКИХ СТУДЕНТОВ

«Переводчик от творца только именем рознится»

Василий К. Третьяков

Введение: проблематика, цели и задачи исследования

В этой статье мы приводим сравнительный анализ сложностей, которые испытывают французские и русские студенты при переводах с родного языка на неродной и наоборот. Поводом для этого исследования послужили систематически неудовлетворительные результаты студентов, а стимулом – желание выяснить причины этих результатов и помочь студентам в усвоении правил перевода. Как известно, на курсах LEA и LLCER¹ во французских университетах очень часто встречаются смешанные группы (франко- и русскоговорящие учатся вместе). Чтобы уравновесить содержание уроков, преподаватели часто выбирают единые задания, с усложненным уровнем для франкофонов и немного упрощенным для русофонов. В итоге результаты

¹ LEA – licence Langues Etrangères Appliquées (Прикладные иностранные языки); LLCER – licence Langues, Littérature et Civilisation Etrangères et Régionales (Иностранные и региональные языки, литература и страноведение).

успеваемости слабеют у тех и у других. В силу различных организационных причин разделить группы франкофонов и русофонов представляется невозможным. Если первые получали в общем систематические знания русского языка (обучение в лицее, а также 1–3 курс университета), то русофоны достаточно неоднородны. У одних знания только устного плана, у других полное школьное и/или университетское образование в России, странах СНГ или других странах Восточной Европы.

Стимулом этой работы послужило желание облегчить усвоение русского языка для такого типа учащихся. Это в свою очередь требует понимания от преподавателя всех основных трудностей, которые испытывают учащиеся при изучении русского языка. Мы решили понаблюдать за их успеваемостью на уроках перевода. Эта дисциплина была выбрана не случайно. Преподаватели констатировали низкое качество переводов студентов. Кроме того, существовала сложность выбора, подачи материала и оценки его усвоения в группах с разными языковыми культурами.

В этой статье мы ставим двойную задачу. Во-первых, необходимо выяснить, в чем основные сложности в освоении иностранного языка у французских и русских студентов. Во-вторых, постараться адаптировать изучаемый материал в соответствии с выявленными сложностями.

Содержание данной работы строится в следующем порядке. В первой части мы описываем наш эксперимент. Во второй части представляются, а затем анализируются основные результаты обнаруженных трудностей. Сначала проводится количественный анализ ошибок, чтобы определить, в какой лингвистической области студенты испытывают трудности. В третьей части представлены выводы о сходствах и различиях ошибок у русофонов и франкофонов, а также сравниваются

причины их появления. Мы также предлагаем некоторые решения для наилучшего усвоения правил перевода учащимися.

1. Описание эксперимента

Этот эксперимент направлен на выявление трудностей в переводе с французского на русский язык. Его участники – студенты, 17 человек в возрасте от 20 до 40 лет. Среди них франко- и русскоязычные студенты третьего курса лисанс (Licence) LLCER и LEA, изучающие русский язык как иностранный. А также студенты третьего курса, приехавшие из России по программе обмена, изучающие французский как первый или второй иностранный язык. Дисциплина эксперимента – «Thème russe» (Перевод с французского на русский). Теоретический и практический материал урока следовал по учебнику С. Сахно под названием *Vot! Votre thème russe : Ce qu'il faut savoir pour le réussir* [Sakhno, Hénault 2007]. Задание по переводу представляло собой домашнее задание на семестр. Оно включало четыре текста из журнальной прессы на темы: жизнь за городом, город, туризм, информатика. Объем каждого текста составлял около 300 слов. Срок выполнения перевода по каждому тексту 14 дней. Условия и способы выполнения разрешались любые.

2. Результаты обнаруженных трудностей в переводе у франко- и русскоговорящих студентов

2.1. Общий количественный анализ

В Таблице 1 приводится краткий обзор ошибок, допущенных в переводах четырех текстов в течение семестра и их распределение по типам и по категориям всех учащихся смешанной группы.

| Тип лингвистических трудностей в переводе | Франкофоны (6 человек) | Русофоны (6 человек) | Другие ² (5 человек) |
|---|------------------------|----------------------|---------------------------------|
| Словарные ошибки | 36% | 47% | 43% |
| Грамматические ошибки | 29% | 6% | 20% |
| Синтаксические ошибки | 12% | 8% | 9% |
| Ошибки письменной речи (дискурс) | 11% | 17% | 13% |
| Другие ошибки ³ | 12% | 22% | 15% |

Таблица 1. Типы и процентное соотношение ошибок в переводе

Как мы можем заметить, количество ошибок у русофонов (в абсолютном понимании, а не в процентном) значительно ниже, чем у франкофонов, что абсолютно нормально. Тем не менее, выглядит парадоксально, что количество словарных (лексических) ошибок у русофонов на 11% превышает уровень этих же ошибок у франкофонов. Именно такие внутригруппные данные нас интересуют.

При подсчете всех переводческих ошибок за весь семестр ошибки лексического типа и дискурсивного типа были разделены. В нашем исследовании мы объединили эти две группы, т. к. при анализе переводов одного текста лексические и дискурсивные ошибки происходят из одного вида словарных сложностей. В нашем анализе мы рассмотрим эти ошибки как лексические.

2.2. Детальный сравнительный анализ ошибок

Исходя из того, что результаты франкофонов и студентов с не русским родным языком достаточно схожи, мы фокусируем внимание на сходствах и различиях в ошибках только

² Учащиеся, чей родной язык не был русским (польский, чешский, армянский).

³ Другие ошибки: ложный смысл текста, орфография, пунктуация.

у франкофонов и русофонов. Также, для более детального анализа ошибок, мы выбрали анализ перевода одного текста, на тему «Город»⁴, объем которого составляет приблизительно 300 слов.

График 1 представляет результаты подсчета ошибок и их распределение по категориям студентов и по лингвистическим типам.



График 1. Виды и количество ошибок у русофонов и франкофонов

График 2 показывает общую количественную разницу ошибок двух категорий студентов.

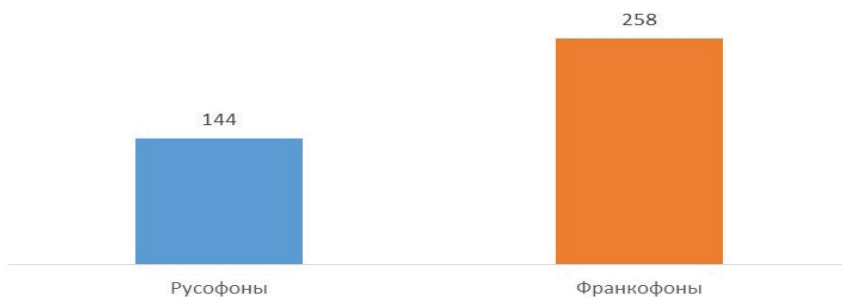


График 2. Общее количество ошибок в двух группах

⁴ Текст «Moscou fait le ménage dans ses marchroutkas» («Москва наводит порядок в своих маршрутках») [Online] <http://www.lecourrierderussie.com/societe/2016/08/moscou-menage-marchroutkas/> [21.09.2018].

Количественное превышение ошибок у франкофонов объясняется в первую очередь тем, что они переводили текст на неродной язык, а русофоны на родной. Также это подтверждается неодинаковым уровнем владения языком в двух группах. Это связано с количеством преподаваемых часов иностранного языка, а также со сложностью самого русского языка, несмотря на то, что перевод был осуществлен на родной язык. В свою очередь русофоны имели меньше проблем в понимании текста на французском. Они учили французский язык не менее трех лет и в момент эксперимента уже несколько лет жили во Франции. Франкофоны же учили русский язык так же не менее трех лет, без определенной специализации, но никогда не жили в России.

Тем не менее, этот сравнительный анализ интересен и необходим с нашей точки зрения, потому что такое смешение студентов – достаточно частое явление в университетских группах во Франции. При таких обстоятельствах качество перевода каждой группы студентов оценивается дифференциально.

Итак, мы проводим наблюдение и выявляем частотные сложности в двух группах, чтобы предложить задания и упражнения для успешного улучшения качества переводов как у франкоязычных, так и у русскоязычных студентов.

Сравним два графика ниже (График 3а и 3б). На первый план самых частотных ошибок выходят ошибки лексического и синтаксического типа в обеих категориях учащихся. У франкоговорящих большое место также занимают грамматические ошибки.

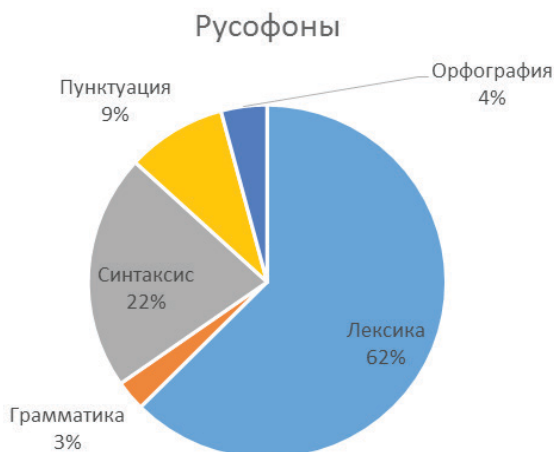


График 3а. Частотные типы ошибок у русофонов в процентном соотношении



График 3б. Частотные типы ошибок у франкофонов в процентном соотношении

Если количество грамматических ошибок (а также орфографических и пунктуационных) можно уменьшить в студенческих переводах (путем повторения правил и тренировочных упражнений), то с лексическими и синтаксическими ошибками

дела обстоят сложнее. На начинающего переводчика всегда очень сильно влияет текст оригинала, от которого ему сложно «оторваться». Именно этот вид ошибок требует, с нашей точки зрения, особого внимания в обучении переводу (как на родной, так и на иностранный язык). Рассмотрим эти основные виды ошибок.

2.2.1. Лексические сложности

Итак, мы наблюдаем у русофонов 62% лексических ошибок, что значительно больше, чем у франкофонов (42%).

Под лексическими ошибками мы подразумеваем все типы ошибок, связанные с несоответствующим употреблением лексики, то есть лексического значения слов, их семантики (как на уровне фразы, так и на уровне текста). В эту группу мы включили сложности, связанные с переводом образных выражений или устойчивых выражений, пословный перевод, несоответствующий тексту, а также ошибки, связанные с неточной интерпретацией описанной ситуации и под. Мы представляем здесь в отдельном порядке частотные ошибки, встреченные у русскоязычных и франкоязычных студентов.

2.2.1.1. Лексические сложности у русофонов

Среди таких словарных ошибок наиболее часто встречающиеся – это несоответствующий перевод реалий, образных выражений и пословный перевод, использование не подходящей по стилю лексики, неточная интерпретация описанной ситуации.

Проблема перевода реалий состоит, среди прочего, в недостатке знаний реалий⁵ страны изучаемого языка [Влахов, Флорин 1986]. Пример 1 (как и все последующие) содержит фразу оригинала, перевод студента в квадратных скобках и наше предложение перевода в кавычках:

1. Une véritable carotte qui pousse les chauffeurs à travailler plus (...)

⁵ См. классификацию способов передачи реалий [Влахов, Флорин 1986].

[настоящая морковь, которая заставляет водителей работать больше (...)]

«настоящая ловушка/приманка/недостижимая цель»

В тексте речь идет о водительском плане, ежедневной сумме денег, которую водители маршруток должны приносить своему работодателю. В данном случае, чтобы успешно справиться с переводом, необходимо познакомиться с культурными реалиями, выраженными в изучаемом языке. Так, например, морковь как приманка для осла, которую подвешивают перед его глазами так, чтобы он не смог ее съесть. В такой ситуации, животное постоянно тянется к своей недостижимой цели, все время двигаясь вперед. Представляя эту реалию, при переносе в описанную ситуацию, требуется легкая интерпретация и поиск нужного слова для гармоничного звучания и понимания ситуации.

Пословный перевод образных выражений иногда является последней мерой, к которой прибегают переводчики в случаях невозможности передачи смысла иначе на родном языке. В примере 2 такая мера не приемлема, так как переведенная фраза теряет свою естественность:

2. À l'avant, le chauffeur (...) écorche la troisième vitesse (...), un téléphone coincé dans le cou (...).

[Впереди шофер (...) выжимает третью скорость (...), телефон застрял в шее (...).]

«прижимая телефон к плечу / с телефоном на плече»

Эта ошибка связана с пословным переводом и требует от переводчика в определенной степени «оторваться» от текста, представить себе описанную ситуацию и, затем, перифразировать своими словами. Это упражнение можно проделывать в двух направлениях перевода. Оно поможет запомнить образные слова и выражения для передачи той или иной ситуации.

При переводе всегда необходимо учитывать стиль переводимого текста. Пример 3 демонстрирует не только пословный

перевод, но также, при таком выборе, изменение переводчиком стиля текста с нейтрального публицистического на более разговорный [Розенталь 2005: 355–366].

3. Le Courrier de Russie fait le point sur le destin de ce taxi du peuple

[Вестник России ставит точку на судьбу этого народного такси]

«проясняет ситуацию по поводу / сообщает о судьбе»

Если первых два типа ошибок требуют от переводчика знаний из области культуры страны и языка, то в данном случае больше нужны лингвистические знания. Известно, что французский язык – это язык аналитического типа, в то время как русский язык – синтетического [Гак 2010: 96–99]. Важно различать глагольно-именные выражения во французском языке, которые будут иметь эквивалент в виде одного слова (часто глагола). Например, выражение *faire le point*, обычно употребляемое в газетном стиле, часто переводится при помощи глагола *сообщать* или такого же глагольно-именного выражения *прояснить ситуацию вокруг / по поводу*.

Неточная интерпретация и непонимание описанной ситуации дает иногда ложное представление об описываемом действии в переводе, пример 4:

4. À l'avant, le chauffeur (...) écorche la troisième vitesse (...), avant de rendre une poignée de pièces aux passagers en passant le bras derrière sa tête.

[Впереди шофер (...) выжимает третью скорость (...), прежде чем отдать горсть монет пассажирам, проходящим мимо его руки за его спиной]

«он направляет руку за голову»

Часто студенты настолько увлекаются текстом, что отрываются от написанного и привносят свою собственную интерпретацию событий. Это часто связано с поиском слов и неправильным представлением ситуации. В данном случае

необходимо представить салон микроавтобуса, расположение мест пассажиров и место водителя. Это поможет передать движение рук водителя, когда он передает сдачу, а следовательно успешно перевести текст.

2.2.1.2. Лексические сложности у франкофонов

Некоторые виды лексических ошибок франкофонов схожи с ошибками русофонов: пословный перевод (пример 5) в устойчивых выражениях или переводческая калька (пример 6).

5. (...) on râle dans sa barbe à chaque freinage un peu sportif.
[брюзжится в свою бороду на каждом немного спортивном торможении]
«ворчат под нос»

Эта ошибка универсальна, и встречается при переводах в двух направлениях. То же самое касается переводческой кальки – частой ошибки всех начинающих переводчиков (пример 6):

6. Le 15 août dernier, (...)
[В последнем пятнадцатом августа (...)]
«Пятнадцатого августа этого года»

Ошибки, которые отличают франкофонов, в нашем случае связаны со знаниями тонкостей языка перевода: неправильная сочетаемость слов и невладение контекстными словами и выражениями. Эти ошибки и выдают нерусофонов. Так, например, в примере 7 сочетание прилагательного *передний* со словом *sosede* невозможно.

7. (...) et l'on tape sur l'épaule du voisin de devant
[(...) и хлопают по плечу переднего соседа]
«сосед впереди / сидящий впереди сосед/человек»

Одушевленное существительное *sosede* не сочетается с прилагательным *передний*. *Передний* может быть *выход, ряд, сидение, привод, фасад, план*, и др. Это сочетания с существительными, обозначающими неодушевленные предметы. В таких

случаях для проверки сочетаемости слов студентам-переводчикам предлагается использование комбинаторного словаря русского языка [Мельчук, Жолковский 2016].

Невладение контекстными словами и выражениями также приводит к переводческим неточностям (пример 8):

8. Faites passer, s'il vous plaît.

[Проведите, пожалуйста.]

«передайте (деньги/плату за проезд), пожалуйста»

Во французском языке глагол движения *passer* – многозначный. Его перевод в большинстве случаев зависит от ситуации. Взяв эту фразу вне контекста, невозможно понять ее смысл. В тексте речь идет о просьбе к сидящему впереди пассажиру передать деньги водителю. Поэтому глагольное выражение *faire passer* принимает смысл *передать*. Отсутствие прямого дополнения (*деньги/плата*) также препятствует пониманию фразы нерусофонами, но оно вполне возможно в переводе (*передайте деньги, пожалуйста*), в то время как в аутентичной ситуации прямое дополнение не обязательно. В этом примере сложность перевода прячется в глагольной форме и в первом значении глагола *passer* – ‘проводить’, ‘проходить’. Эти значения и были употреблены при переводе, не проверяя соответствие ситуации.

2.2.2. Синтаксические сложности

Этот вид ошибок особенно интересен, так как в двух группах (русофоны и франкофоны) он занимает почти одинаковое процентное соотношение (около 20%). Мы собрали сюда все ошибки, связанные с построением предложения, предложных групп, порядком слов и т. д. Интересно, что этот тип ошибок универсален (при переводе как на родной, так и на неродной язык).

2.2.2.1. Синтаксические сложности у русофонов

Одной из частотных ошибок у русофонов в этой области является синтаксическая калька и усложнение фразы (пример 9):

9. La monnaie sur 100 roubles, с'pour qui ?!

[Сто рублей, для кого?! / Сто рублей монетами, это для кого?! / Сто рублей – за кого?!]

«Сдача со ста рублей, (это) кому?!»

Калька не является ошибкой, но ее необходимо учиться избегать, так как она иногда увеличивает фразу, усложняя, отяжеляя или изменяя смысл. В данном случае *pour qui* переведено буквально *для кого*. Этот перевод возможен, но чаще всего в реальной ситуации мы бы услышали *кому?*, что подразумевает *кому передать*. Глагол, управляющий дательным падежом существительного, здесь опущен. Управление глагола поэтому необходимо принимать во внимание при переводах, как в примере 10.

10. Ces minibus, (...), suivent un itinéraire fixe.

[Эти микроавтобусы, (...), следуют установленному маршруту.]

«следуют по установленному маршруту»

Синтаксическое построение французской фразы достаточно простое, глагол *suivre* требует прямого дополнения без предлога. В русском переводе возможны два варианта, в зависимости от значения дополнения (абстрактное или конкретное):

- *следовать* + чему? Например, *правилу, условиям, принципам*;
- *следовать* (*ехать, идти*) + по чему? Например, *по дороге, по пути, по маршруту*.

В данной фразе слово *маршрут* не является абстрактным, поэтому желательно употребление предлога *по*. Этой тонкостью в управлении глаголов русскоязычные учащиеся часто пренебрегают. Эта синтаксическая сложность так же касается и франкоязычных.

2.2.2.2. Синтаксические сложности у франкофонов

Синтаксические ошибки у франкофонов более «банальны», чем у русофонов. Они связаны с предлогами, управлением глаголов, что ведет, соответственно, к ошибкам в согласовании имен в падеже. Предлоги и управление глаголов – это одна из частотных проблем у изучающих неродной язык. В примере 11 основной ошибкой стала неправильная интерпретация предлога *de* в словосочетании *de l'habitacle*.

11. (...) l'autocollant, collé sur la vitre de l'habitacle du minibus (...)

[(...) стикер, наклеенный на стекло из кабины* микроавтобуса (...)]

«стикер, наклеенный на стекло кабины микроавтобуса»

На русский язык этот предлог часто не переводится, но служит для выражения принадлежности, т. е. значения родительного падежа. Это как раз случай в примере 11. Предлог *de* может также соответствовать по значению предлогу *из*, употребляемому в глагольном словосочетании, например, *sortir de la voiture* – *выйти из автомобиля*. Но в именном словосочетании *la vitre de l'habitacle du minibus* – *стекло салона маршрутки* употребление предлога неприемлемо.

В связи с предлогом *из* синтаксическая калька тоже нередко является ложным другом переводчика (пример 12):

12. La marchroutka est régie par un système financier des plus élémentaires.

[Маршрутка регулируется финансовой системой из самых основных.]

«Маршрутка регулируется одной из самых элементарных финансовых систем.»

«Тяготение к педантической точности неотвратимо приводит к неточности» [Чуковский 1968: 52]. В конструкции *одной из самых элементарных финансовых систем* невозможно перенести часть *из самых элементарных* на место после

определяющего слова *финансовых систем*. Во французском языке это возможно, что вводит в заблуждение переводчика, который знает о свободе порядка слов в русском предложении.

Выводы о сходствах и различиях ошибок в переводе русофонов и франкофонов, их причинах и поиски решений

В процессе сравнительного анализа мы обнаружили два вида одинаковых трудностей перевода в двух группах студентов. Эти сходства можно отнести к универсальным сложностям перевода (о поиске универсалий в переводе, см. Mounin 2008).

Во-первых, это неточность переводческого эквивалента, которая приходит через пословный перевод (лексическая или синтаксическая калька) [Nida 1964: 156–160]. Кальки чаще всего встречаются в образных и устойчивых выражениях, а также выражаются неправильным управлением глаголов.

Во-вторых, это недостаточное понимание описанной ситуации, которое приводит к нелогичному переводу текста. Такая ситуация объясняется непониманием контекстных слов и выражений.

Приведенный выше сравнительный анализ позволил также выявить типичные сложности при переводе на родной язык. Так, у русофонов, основными недочетами являются лексические ошибки, такие как неучитывание стиля переводимого текста, и среди синтаксических, упрощение фраз или удлинение за счет объяснительного перевода. Среди типичных сложностей при переводе на неродной язык у франкофонов мы выделяем особенно неправильную сочетаемость слов.

Причины всех сложностей перевода, как у русофонов, так и у франкофонов, могут быть двух видов, внутренние (связанные со знаниями студентов) и внешние (связанные с процессом обучения переводу). Среди внутренних мы выделяем:

- межъязыковую интерференцию,
- проблему культурных, общественных (и других) сходств и различий,
- уровень владения языком (как родным, так и неродным),
- другие [Латышев, Семенов 2007: 57].

В то время как среди внешних причин мы отмечаем:

- смешанные группы,
- уровень адаптированности текстов к уровню знаний студентов,
- недостаток тренировочных упражнений и времени на их анализ,
- условия и «инструменты» для перевода (словари, электронные ресурсы, поиск объяснений реалий в книгах или на сайтах изучаемого языка, форумы, общение с носителями языка, и т. д.).

Подводя итог нашей работе, мы можем сделать вывод, что в зависимости от направленности перевода (с родного на неродной или с неродного на родной язык), тип допускаемых ошибок и их количество будет различаться. В связи с этим, мы предлагаем следующие рекомендации. Для смешанных групп, несмотря на разный уровень сложностей для каждого студента, необходимо разработать дифференцированный подход с учетом уровня знаний каждой подгруппы студентов. Для улучшения качества перевода, а также повышения мотивации и интереса студентов, необходима определенная адаптация/подбор текстов в соответствии с приобретенными в ходе программы знаниями [Михайлова, Гецкина 2017]. Разработка соответствующих упражнений для тренировки каждого правила на переводческую эквивалентность должна учитывать родной язык подгруппы. И, наконец, эти задания рекомендуется выполнять в полном объеме и проводить по возможности подробный анализ при их коррекции.

Ниже приводим список некоторых видов упражнений на улучшение качества перевода (вне зависимости от его направленности на родной или неродной язык).

- Работа над ошибками: сравнительный анализ перевода студента с предложенным (преподавателем) вариантом перевода. Это требует от преподавателя подготовки своего варианта перевода.
- Лингвистический комментарий к переводу (предложение других вариантов, объяснение выбранного эквивалента и др.).
- Анализ текста и его профессионального перевода: например, знакомство с переводом Норы Галь (введение к «Маленькому принцу» Сент-Экзюпери).
- Песенный перевод: учить ритма стиха и поиск рифмы, не отходя от смысла.
- Перевод фольклорных произведений: поиск реалий русского мира и перевод фразеологизмов.
- Перевод с помощью информационных технологий:
 - знакомство и анализ переводов через параллельные корпуса Ruscorpora,
 - анализ и сравнение электронных переводов (Google, Systran, Prompt) и контроль качества (словарный и синтаксический).

Эти задания были предложены моим студентам в течение второго семестра 2016–2017 года. Кроме того, что эти задания принесли некоторые улучшения в качестве последующих переводов, главное их достоинство – это помощь в осознании глубокой вдумчивой кропотливой работы переводчика. Это также осознание важности внимания к реалиям языка и поиска подходящего эквивалента.

Библиография

- Бархударов Л. С., 1975,** *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*, Международные отношения, Москва.
- Влахов С. И., Флорин С. П., 1986,** *Непереводимое в переводе*, Высшая школа, Москва.
- Гак В. Г., 2010,** *Русский язык в сопоставлении с французским*, Либроком, Москва.
- Латышев Л. К., Семенов А. Л., 2003,** *Перевод: теория, практика и методика преподавания*, Академия, Москва.
- Михайлова Э. Р., Гецкина И. Б., 2017,** *Мотивация студентов как основополагающая проблема преподавания перевода* [Online] <https://doi.org/10.20339/AM.11-17.107> [30.09.2017].
- Мельчук И. А., Жолковский А. К., 2016,** *Толково-комбинаторный словарь русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики*, Издательский дом «ЯСК», Москва.
- Розенталь Д. Э., 2005,** *Справочник-практикум: Управление в русском языке. Практическая стилистика*, Издательский дом ОНИКС 21 век, Мир и Образование, Москва.
- Цветков Н. В., 2015,** *Проблемы преподавания дисциплины «Теория и практика перевода» иностранным магистрантам-филологам*, [в:] Сотова И. А. (ред.), *Семантика и функционирование языковых единиц разных уровней*, Издательство Ивановского государственного университета, Иваново, с. 382–386.
- Чуковский К. Я., 1968,** *Высокое искусство*, Советский писатель, Москва.
- Mounin G., 2008,** *Les problèmes théoriques de la traduction*, Editions Gallimard, Paris.

- Nida E., 1964**, *Towards a Science of Translating*, E. J. Brill, Leiden.
- Sakhno S., Hénault C., 2007**, *VOT ! Votre thème russe : Ce qu'il faut savoir pour le réussir*, Ellipses, Paris.
- Simeoni D., 2004**, *La langue de traduction*, [В:] «La linguistique» 2004/1 (т. 40).

Elena Melnikova

Difficulties of translation from French into Russian among Slavic and non-Slavic students

The author presents a comparative analysis of the difficulties experienced by French and Russian students in translating from mother tongue into non-native language and vice versa. In order to find out the reasons for the unsatisfied results of students and help them, the author decided to conduct an experiment and check which mistakes in translation are the most frequent. Quantitative analysis showed that the most common mistakes are lexical and syntactic errors, both for French-speaking students and Russian-speaking students. On this basis, a detailed analysis of these mistakes has been conducted. In conclusion, the author discusses the similarities and differences in the errors of two categories of students, compares the causes of these mistakes' presence, and suggests some solutions for the best learners' assimilation of the translation rules.

Петр Михаловский
Польша, Силезский университет в Катовице

ТЕЛЕРЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД – ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ

Средства массовой информации давно и успешно используются в процессе профессиональной подготовки переводчиков, а в настоящее время они справедливо считаются неотъемлемой частью данного процесса. Телевидение и Интернет предоставляют учащимся возможность пользоваться аудиовизуальными материалами, подготовленными носителями языка, которые тем самым создают естественную языковую среду [ср. Гитман, Тимкина 2014: 50]. В силу этого применение в процессе дидактики перевода телевизионных программ, доступных в сети Интернет, целесообразно, во-первых, в плане стимулирования развития переводческой компетенции студентов, во-вторых, с целью совершенствования их знаний и умений в области иностранного языка вне языковой среды [ср. Казьмерак 2009: 141].

Настоящая глава посвящена инновационному переводческому заданию, которым, по нашему мнению, является телереферативный перевод, а также опыту его применения в университетской дидактике письменного перевода. Дидактическая эффективность данного задания рассматривается с точки зрения результатов, предполагаемых его автором и одновременно

преподавателем, который применяет его на занятиях, а также с точки зрения восприятия такой формы обучения студентами.

Телереферативный перевод (далее: «ТР-перевод») представляет собой модифицированный вариант реферативного перевода¹ звуковой дорожки телепередачи [ср. Михаловский 2016: 364]. Согласно *Толковому переводоведческому словарю* Л. Л. Нелюбина, «реферативный перевод – это полный письменный перевод заранее отобранных частей оригинала, составляющих связный текст, т. е. образующих реферат оригинала» [Нелюбин 2003: 182]². К особенностям данного вида перевода следует отнести в первую очередь:

- 1) компрессию информации – т. е. сжатие содержания исходного текста,
- 2) компрессию текста – т. е. сокращение объема исходного текста.

Стоит отметить, что оба вышеупомянутых свойства тесно взаимосвязаны. Компрессия информации осуществляется при помощи компрессии текста, которая, в свою очередь, как правило, является ее результатом. С другой стороны, компрессия текста необязательно всегда представляет собой причину компрессии информации [Коровкин 1981: 47–51].

К основным этапам реферативного перевода, в частности, относятся:

- выделение ключевых фрагментов текста,
- полное или частичное перефразирование части ключевых фрагментов,
- обобщение смысловых частей исходного текста,

¹ В англоязычной научной литературе употребляется термин *gist translation* [напр. Harvey, Loughridge, Higgins 2006: 14], а в польской в качестве названия данного вида перевода используется термин *tlumaczenie streszczajace* [напр. Dybiec-Gajer 2013: 114, Kubacki 2012: 155].

² Подробно на тему реферативного перевода см. Вейзе 1980, 1985, Новиков, Нестерова 1991, Рецкер 1976.

- изложение конечного текста при условии введения в него языковых элементов, соответствующих логике развития мысли и обеспечивающих его связность.

Телереферативный перевод – это самостоятельная домашняя работа студента, которая заключается в переводе звуковой дорожки одного выпуска телепередачи. Задание по переводу подобного рода отличается от реферативного перевода тем, что его целью не является создание настоящего реферата текста подлинника. Студент-переводчик самостоятельно решает, какие фрагменты звуковой дорожки переводятся, какие резюмируются, а какие можно исключить. Инструкция по выполнению ТР-перевода и требования к этому заданию представлены ниже в тексте настоящей главы.

ТР-перевод используется на занятиях по письменному переводу, проводимых автором настоящей главы, на Факультете прикладной лингвистики Варшавского университета начиная с 2011 г., а также в Институте восточнославянской филологии Силезского университета в Катовице начиная с 2018 г. В Варшавском университете ТР-переводом занимались студенты второго курса магистратуры, обучавшиеся по специальности «Перевод специальных текстов» (2011–2013 гг.), студенты 1 и 2 курсов магистратуры специальности «Русская филология» (2013–2018 гг.), а сейчас занимаются студенты 3 курса бакалавриата и 1 курса магистратуры специальности «Прикладная лингвистика» (начиная с 2018 г.). В Силезском университете ТР-перевод используется на занятиях в группах студентов 3 курса бакалавриата и 2 курса магистратуры, обучающихся по трем специальностям: «Русский язык – переводческая программа», «Русский язык – программа: язык бизнеса», «Прикладные языки – русский язык с английским языком».

Впервые ТР-перевод был использован в качестве эксперимента с целью разнообразить занятия по письменному переводу на завершающей стадии обучения в университете³.

³ Подробнее на эту тему см. Głogowska, Michałowski 2016: 3–4.

В рамках этого эксперимента каждый студент переводил один выпуск телепередачи с польского языка на русский. В связи с положительными откликами студентов данный эксперимент был продолжен уже на постоянной основе.

В настоящей главе представляется, главным образом, опыт применения ТР-перевода в группах студентов, обучающихся по специальности «Русская филология», субспециальности «Переводоведение» в Варшавском университете. Обучение письменному переводу в рамках этой специальности продолжалось три семестра. За это время учащиеся проходили курс практических занятий по переводу в объеме 90 часов (по два часа занятий в неделю). В течение первого семестра студенты занимались переводом публицистических и краеведческих текстов. Во втором семестре они переводили тексты из области языкознания, культуры и театра, а в третьем – тексты из области точных наук. Следует отметить, что в данном случае речь идет о студентах, начинающих заниматься переводом. В связи с этим уровень их переводческой компетенции, а также теоретических знаний в области переводоведения значительно ниже, чем в случае со студентами, заканчивавшими магистратуру.

В течение каждого семестра любой студент, участвующий в занятиях, выполнял по два ТР-перевода – один с польского на русский язык и один с русского на польский. В связи с этим для каждого семестра занятий были подобраны по две телепередачи (одна на польском и одна русском языке), соответствующие с точки зрения тематики, переводческой сложности и степени насыщенности терминами.

В первом семестре, в котором на занятиях переводились прежде всего тексты, освещающие текущие события, а также тексты, посвященные главным городам Польши и России, студенты занимались переводом польских и русских информационных передач, выпуски которых длятся около 20 минут. Среди польских чаще всего использовались: *Wiadomości* (в переводе на русский язык *Новости*) Первого канала Польского телевидения,

Wydarzenia (рус. *События*) телеканала «Polsat», *Fakty* (рус. *Факты*) телеканала TVN, а среди русских: *Сегодня* телеканала НТВ, *Новости* Первого канала, *Вести* телеканала «Россия» и др.

Во втором семестре, в котором на занятиях переводились тексты из области гуманитарных наук, в качестве источника студенты использовали телепередачу *Agrobiznes* (рус. *Агробизнес*), каждый выпуск которой продолжается около 20 минут. Это информационная программа Первого канала Польского телевидения, адресованная прежде всего бизнесменам, действующим в области сельского хозяйства, сельхозпроизводителям, торгующим пищевой продукцией и др.⁴. Кроме того, студенты переводили передачу телеканала «Культура» *Пешком по Москве*, каждый выпуск которой длится около 25 минут. Согласно информации с официального сайта телеканала, «это цикл телепрограмм, в которых ведущий приглашает зрителей на прогулку по московским улицам и переулкам, где каждый дом может стать поводом для экскурсии в историю. Каждая передача превращается в увлекательное путешествие – не только по улицам города, но и в глубь веков»⁵.

В третьем семестре, в котором на занятиях переводились тексты из области точных наук, а также технические тексты, студенты переводили выпуски передачи *Jak to działa?* (в переводе на русский язык *Как это работает?*) Второго канала Польского телевидения. Это научно-популярная телепрограмма, которая на примере предметов повседневного употребления объясняет основные законы физики, управляющие явлениями в окружающем нас мире⁶. Каждый выпуск длится около 25 минут. Кроме того, студенты переводили телепередачу *O samym главном* телеканала «Россия», каждый выпуск которой продолжается около часа. Согласно информации с официального сайта телеканала,

⁴ <http://www.tvp.pl/informacje-rolnicze/agrobiznes> – [21.09.2018].

⁵ http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/21865/ – [21.09.2018].

⁶ <http://www.tvp.pl/wiedza/nauka-i-technika/jak-to-dziala/o-programie> – [21.09.2018].

это программа, в которой лучшие практикующие врачи России дают четкие рекомендации по профилактике болезней, раскрывают нюансы новейших методов лечения и отвечают на самые наболевшие вопросы о здоровье⁷.

Как было сказано выше, телепрограммы, в принципе, соответствуют тематике текстов, переводимых в рамках занятий. С другой стороны, они затрагивают довольно широкий спектр тем, что отвечает требованию тематической разнородности учебного материала, используемого в процессе подготовки будущих переводчиков. Как утверждает И. С. Алексеева, «тематическая однородность материала задает будущему переводчику упрощенную модель переводческого поведения и не привет ему навык быстрой реакции на неожиданные задачи» [Алексеева 2002: 10]. Кроме того, выбранные телепередачи используются в учебном процессе в порядке возрастания специализации языка и обсуждаемых в них вопросов, а также переводческой сложности, что соответствует принципам дидактики перевода⁸.

Выполнение ТР-перевода происходит следующим образом. Во-первых, студент-переводчик самостоятельно выбирает выпуск телепередачи. За несколько дней до презентации своего перевода он отправляет по электронной почте ссылку на выбранный выпуск остальным участникам занятий и преподавателю. Благодаря этому все студенты имеют возможность посмотреть эту передачу до того, как они выслушают перевод.

Во-вторых, студент-переводчик самостоятельно проводит отбор фрагментов передачи для перевода, а также решает, какие ее фрагменты полностью исключаются или резюмируются. Следует отметить, что продолжительность всех телепрограмм, представляющих собой источник для ТР-перевода, варьирует от 20 минут до около часа, а на презентацию готового перевода отводится пять минут. Таким образом, выполнение данного задания требует от студента выделить основную необходимую

⁷ http://russia.tv/brand/show/brand_id/5214 – [21.09.2018].

⁸ Подробнее на эту тему см. Głogowska, Michałowski 2016: 5.

информацию, а потом на основе переведенных частей оригинала создать связный текст в плане формы и содержания.

В третьих, к каждому ТР-переводу студент-переводчик готовит глоссарий для студентов-слушателей и преподавателя⁹. После презентации перевода участники занятий имеют возможность задать вопросы и обсудить проблемные моменты. Одновременно обсуждаются также появившиеся ошибки.

К основным требованиям по отношению к реализации данного переводческого задания относятся:

- соблюдение регламента (5 минут),
- связность текста перевода,
- изложение сути содержания,
- соблюдение языковой нормы,
- полнота (достаточность) глоссария [Михаловский 2016: 367].

Опыт применения ТР-перевода на занятиях показывает, что студенты заинтересованно выполняют данное задание и стараются делать это как можно лучше. Даже относительно слабые студенты выполняют ТР-перевод на довольно высоком уровне. С точки зрения автора переводческого задания и одновременно преподавателя, применяющего его на практике, можно сказать, что использование ТР-перевода в дидактике письменного перевода характеризуется высокой эффективностью и обеспечивает реализацию нескольких учебных целей.

Во-первых, данное задание позволяет студентам отрабатывать различные переводческие техники. Во-вторых, ТР-перевод дает возможность развивать некоторые виды речевой деятельности. Во время презентации перевода на иностранный язык студенты упражняются в говорении, а при переводе на родной язык, в свою очередь, они развивают навыки аудирования. Материал для перевода воспринимается ими преимущественно на слух. В-третьих, это хорошая возможность формировать навыки публичного выступления.

⁹ Подробнее на эту тему см. Михаловский 2016: 367–368.

Благодаря подбору актуальных телепрограмм (что касается прежде всего новостных программ), студенты хорошо ориентируются в их тематике и могут сосредоточиться исключительно на переводе. Актуальность и разнообразность тематики переводимых передач и использование Интернета заметно повышают интерес к реализации самого задания, а также мотивацию к активному участию в занятиях¹⁰.

ТР-перевод является универсальным переводческим заданием, потому что он может применяться в обучении переводу с любого языка на любой язык. Единственное ограничение представляет собой доступность телепередач на языке, необходимым с точки зрения учебного процесса.

С целью определить, как воспринимается данное переводческое задание самими студентами, автором настоящей главы было проведено анонимное анкетирование в группах, занимающихся ТР-переводом, после каждого семестра [ср. Dybiec-Gajer 2013б: 264]. В 2015–2018 годах было опрошено более 50 студентов. Анкета содержит следующие вопросы:

1. Определите степень сложности задания по шкале от 1 до 5, где 1 обозначает очень простое, 2 – простое, 3 – средней сложности, 4 – сложное, 5 – очень сложное.
2. Перечислите все этапы работы вместе со временем реализации отдельных этапов.
3. Назовите позитивные стороны задания.
4. Назовите негативные стороны задания.
5. Перечислите свои предложения и критические замечания к заданию.

Ниже приводятся результаты анкет, проведенных среди студентов специальности «Русская филология» Варшавского университета, проходивших курс занятий по письменному переводу, продолжающийся три семестра. Ответы на вопрос о степени сложности ТР-перевода представлены в таблицах 1, 2, 3.

¹⁰ Подробнее на эту тему см. Михаловский 2016: 369–371.

Степень сложности обозначается цифрами, объяснение значения которых приводится в тексте вопроса №1.

| Семестр 1 | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Передача | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Польская | – | 5,8% | 35,3% | 41,3% | 17,6% |
| Русская | 5,8% | – | 35,3% | 58,9% | – |

Таблица 1. Степень сложности ТР-перевода в 1 семестре

| Семестр 2 | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Передача | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Польская | – | – | 9,1% | 81,8% | 9,1% |
| Русская | – | – | 36,4% | 54,5% | 9,1% |

Таблица 2. Степень сложности ТР-перевода в 2 семестре

| Семестр 3 | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Передача | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Польская | – | 22% | 44% | 12% | 22% |
| Русская | – | – | 20% | 80% | – |

Таблица 3. Степень сложности ТР-перевода в 3 семестре

Из данных, представленных в таблицах 1, 2, 3, явствует, что в первом семестре, когда переводились информационные программы, для большинства студентов ТР-перевод оказался сложным (41,3% на русский и 58,9% на польский язык) или средней сложности (35,5% в обе стороны). Во втором семестре, когда в качестве источника выступали передачи *Agrobiznes* и *Пешкой по Москве*, еще большее количество опрошенных оценили данное задание как сложное (81,8% на русский и 54,5% на польский язык). В третьем семестре, когда выполнялись

переводы передач *Jak to działa?* и *О самом главном*, ТР-перевод на польский язык посчитали сложным 80% респондентов. 44% оценили ТР-перевод на русский язык как задание средней сложности, а 22% – даже как простое.

Приведенные результаты неоднозначны и требуют дальнейших исследований. В них только частично находит подтверждение общепринятое мнение о большей сложности перевода на иностранный язык по сравнению с переводом на родной язык, которое легло в основу функционирования переводческих служб ООН, Евросоюза и др. [напр. Kozłowska 2000: 63–65]. Несмотря на тот факт, что среди респондентов в значительной степени преобладали студенты, родным языком которых был польский, только во втором семестре большинство опрошенных посчитали более сложным перевод на русский язык (81,8%) чем перевод на польский язык (54,5%).

В первом семестре результат неоднозначен, потому что, с одной стороны, большинство респондентов (58,9%) оценили сложность перевода на польский язык на уровне 4 (т. е. сложный). Однако, для 41,3% респондентов перевод на русский был сложным (уровень 4), а для 17,6% – очень сложным (уровень 5). Следует отметить, что общее количество ответов на уровне 4 и 5 относительно перевода на русский язык составляет 58,9%, что равняется результату на уровне 4 относительно перевода на польский язык, причем уровень 5 в ответах вообще отсутствует.

Что касается третьего семестра, результаты анкеты полностью противоречат утверждению о большей сложности перевода на иностранный язык. Большинство респондентов (80%) оценили уровень сложности перевода на польский язык на 4 (т. е. сложный). Сложность перевода в обратном направлении на 4 оценили лишь 12% опрошенных, а на 5 (т. е. очень сложный) – 22%. Общее количество ответов на уровнях 4 и 5 составляет 34%. Это в два с лишним раза меньше 80%. Для наибольшего количества студентов (44%)

перевод на русский язык был заданием средней сложности (уровень 3).

Несмотря на неоднозначные результаты анкет, можно сделать вывод, что оценка степени сложности зависит от подбора аудиовизуального материала, а также от степени переводческой подготовки респондентов. В первом семестре студенты впервые выполняли такое задание на базе относительно простых передач. Во втором семестре материал для перевода затрагивал вопросы, относящиеся к некоторым сферам профессиональной деятельности человека. Следовательно, он содержал также лексико-грамматические элементы, характерные для специальных языков. Телепрограммы, переводимые в третьем семестре посвящены вопросам, касающимся уже конкретных областей профессиональных знаний, и в них преобладают специальные языки. Таким образом, с одной стороны, постепенно повышается специализация языка и знаний, присутствующих в программах для перевода. С другой стороны, возрастает также степень подготовленности и уровень переводческой компетенции студентов.

Что касается этапов работы и времени их реализации, ответы опрошенных студентов были довольно разнородными и в определенной степени отличались от предполагаемых автором способов реализации задания [ср. Михаловский 2016: 370]. Согласно анкетам, для выполнения всего ТР-перевода одного выпуска телепередачи требуется около 4–6 часов. Все перечисленные респондентами этапы можно свести к следующему набору:

- выбор выпуска телепрограммы: 30 мин. – 3 часа;
- просмотр передачи: около 30 мин.;
- выписывание слов и выражений: 30 мин.;
- запись прослушанного текста: 45 мин. – 3 часа;
- перевод текста: 2–3 часа;
- составление глоссария: около 1 часа;
- исправление и анализ перевода: 15 мин. – 1,5 часа;

- отбор фрагментов для презентации: 0,5–1 час;
- составление плана презентации: 30 мин.;
- перевод и одновременное реферирование: 3–4 часа на русский язык и 2 часа на польский;
- подготовка к презентации – чтение вслух минимум три раза с отсчетом времени: 20–30 мин.

В своих анкетах студенты называли сравнительно большое количество позитивных сторон рассматриваемого переводческого задания, среди которых следует перечислить следующие:

- знакомство с актуальным языком СМИ;
- расширение лексического и терминологического запаса;
- получение новых знаний из разных областей;
- приобретение навыков эффективного поиска параллельных текстов;
- отработка произношения и ударения;
- приобретение навыков отбора информации;
- отработка навыков публичных выступлений.

Что интересно, среди негативных сторон ТР-перевода опрошенные студенты называли также некоторые аспекты, имеющие скорее положительный характер с точки зрения учебного процесса. В анкетах перечислялись следующие недостатки задания:

- длительность и трудоемкость задания;
- говорение с таймером – стресс;
- необходимость выработки собственного метода работы;
- часто сложно найти эквиваленты;
- сложности: незнание терминологии и недостаток знаний;
- публичные выступления – стресс.

В качестве предложений и критических замечаний в анкетах появились следующие ответы:

- более широкий выбор телепередач;
- больше времени на презентацию;
- создание совместного глоссария на базе всех переведенных выпусков;

- выбор выпусков передач преподавателем, потому что «студенты выбирают выпуски, которые попроще»;
- побольше таких переводов;
- ничего не менять.

Опыт использования телереферативного перевода на занятиях по письменному переводу, а также результаты проведенного анкетирования подтверждают, что данное переводческое задание характеризуется довольно высокой эффективностью и одновременно реализует несколько дидактических целей. Из данных, полученных на основе анкет, явствует, что применение ТР-перевода в учебном процессе целесообразно также с точки зрения его участников – будущих переводчиков.

Библиография

- Алексеева И. С., 2002**, *Устный перевод. Немецкий язык. Курс для начинающих*, Союз, Санкт-Петербург.
- Вейзе А. А., 1980**, *Методика обучения реферативному переводу. Учебно-методическое пособие*, Минский государственный педагогический институт иностранных языков, Минск.
- Вейзе А. А., 1985**, *Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. Учебное пособие*, Высшая школа, Москва.
- Гитман Е. К., Тимкина Ю. Ю., 2014**, *Информационные технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе*, ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА, Пермь.
- Казьмерак А., 2009**, *Газетные тексты как источник обучения русскому языку*, [в:] Шипелевич Л. (ред.), *Nauczanie języka rosyjskiego studentów na kierunkach filologicznych i niefilologicznych*, Instytut Rusycystyki UW, Instytut Filologii Słowiańskiej UMCS, Варшава–Люблин, с. 141–146.

- Коровкин М. М., 1981**, *Внутритекстовые связи как средство компрессии текста* (автореферат диссертации на степень кандидата филол. наук.), МГЛУ, Москва.
- Михаловский П., 2016**, *Телереферативный перевод в дидактике письменного перевода*, [в:] Назаренко А. Л. (ред.), *Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации*, Университетская книга, Москва, с. 363–372.
- Нелюбин Л. Л., 2003**, *Толковый переводоведческий словарь*, Флинта, Наука, Москва.
- Новиков А. И., Нестерова Н. М., 1991**, *Реферативный перевод научно-технических текстов*, Наука, Москва.
- Рецкер Я. И., 1976**, *Пособие по переводу с английского языка на русский. Реферирование*, Московский государственный педагогический институт им. М. Тореза, Москва.
- Dybiec-Gajer J., 2013a**, *Specyfikacja jako instrument kontekstualizacji aktu tłumaczeniowego – między teorią a praktyką dydaktyki przekładu*, [в:] „Rocznik Przekładoznawczy”, т. 8, с. 107–121.
- Dybiec-Gajer J., 2013b**, *Zmierzyć przekład? Z metodologii ocenia-
nia w dydaktyce przekładu pisemnego*, Universitas, Kraków.
- Głogowska A., Michałowski P., 2016**, *Media w dydaktyce tłumaczenia pisemnego*, [в:] „Rozprawy Komisji Językowej”, т. XLII, с. 3–14.
- Harvey S., Loughridge M., Higgins I., 2006**, *Thinking German Translation. A Course in Translation Method*, Routledge, London–New York.
- Kozłowska Z., 2000**, *Nauczanie tłumaczenia pisemnego na język obcy a nauczanie tłumaczenia pisemnego na język ojczysty*, [в:] Setkowicz A. (ред.) *O nauczaniu przekładu*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa, с. 63–77.

Kubacki A. D., 2012, *Tłumaczenie poświadczane: Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Wolters Kluwer, Warszawa.

Piotr J. Michałowski

**Gist translation of television programmes –
didactic assumptions and students' reception**

The article presents didactic assumptions and reception by students of an innovative translation exercise based on television programmes that are available on the Internet. Gist translation of TV programmes not only develops students' translation competence, but also helps to improve their language skills and increases their motivation to study translation. The author also discusses the assessment of the difficulty of this exercise and its positive and negative aspects based on surveys conducted among students. The author also shares his experience of the use of the exercise in teaching translation at the University of Warsaw and the University of Silesia in Katowice.

Анна Щенсны
Польша, Варшавский университет

ТРУДНОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ. МИКРОТОПОНИМЫ В КИНОПЕРЕВОДЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ДИДАКТИКИ

I. Микротопоним и переводческие приемы – к определению основных терминов

Имена собственные (ИС) как переводческая проблема привлекают внимание не только практиков, но и теоретиков перевода, хотя необходимо отметить, что в центре внимания последних оказываются, увы, преимущественно ИС в художественной литературе¹. Лексикографические разработки [Lewicki 2008] и переводоведческие монографии, а также справочники, выпускаемые, в частности, в сотрудничестве с институтами мониторинга культуры речи (в Польше интенсивно ведут совместную работу Комитет по стандартизации географических названий – KSNG и Совет польского языка – Rada Języka Polskiego) должны создавать надежную опору для переводческой деятельности. Однако, как справедливо замечает Эва Бялэк, если рассматривать вопрос иноязычных эквивалентов имен собственных, то мы имеем дело с неустойчивой ситуацией, с неким

¹ См. Wolnicz-Pawłowska 2014: 202, Kalashnikov 2006, Poluszyński 2012, Mizani 2008. Переводческая ономастика в паре языков «польский-русский» изучается детально В. Кульпиной [Кульпина 2013], однако прежде всего с учетом направления перевода с польского языка на русский.

информационным хаосом как в области картографии, так и лексикографии, что отрицательно сказывается на качестве переводных текстов [Białek 2014: 282]. Кстати, не все переводчики соблюдают рекомендации переводоведов-теоретиков и лексикографов. Надо сказать, что данная проблема остается актуальной (и наиболее) также в случае подбора польских эквивалентов иноязычных названий, в контексте перевода с русского языка на польский.

Главные причины проблем и потенциальных ошибок, а также далеко не всегда последовательного выбора переводческого приема можно свести к следующим факторам:

- разные алфавиты – кириллица и латиница;
- изменчивость переводоведческих парадигм и действующих лингвистических (и переводческих) рекомендаций;
- кодифицированный набор ИС и их общепризнанных соответствий (с чем связаны непосредственно мониторинг культуры речи и деятельность официальных институтов);
- исторические изменения ИС (Россия, Польша);
- конкретная ситуация межъязыкового общения как решающий фактор выбора переводческой стратегии (прагматическое измерение).

Особого внимания заслуживает вопрос «исторического багажа», сильно сказывающегося на форме ИС. Как отмечает Грасс [Grass 2006: 666], перевод является формой освоения топонима, а вместе с ним осваивается (порой – захватывается) само место и его история, поэтому употребление того или другого топонима по отношению к данному месту в известной степени отражает историческую эпоху, менталитет, и даже

политическую позицию², на что обратим внимание ниже, в описании студенческого переводческого проекта.

Среди топонимов как таковых – общеизвестных географических названий – микротопонимы выделяются по критерию масштаба и распространения (то есть, известности). Под ними подразумеваются названия улиц, площадей, архитектурных объектов (в частности, сакральных), вокзалов и т. п. Согласно Хейвовскому [Hejwowski 2015: 139], деление на макро- и микротопонимы неуместно, поскольку важнейшим фактором является идентификация и общеизвестность. Однако масштаб объекта, по нашему мнению, влияет решающим образом на эквивалентуку.

Что касается переводческих приемов, применяемых в отношении ИС, большинство переводоведов называют похожие методы, хотя распределяют их по разным категориям. Итак, Т. Грасс выделяет, с одной стороны, заимствование, транслитерацию и транскрипцию, а с другой – перевод, т. е. кальку и адаптацию [Grass 2006: 663]. Л. Фернандес называет более широкий репертуар приемов: трансфер (Rendition), заимствование (Copy), транскрипцию (Transcription), замену (Substitution), неологизм (Recreation), опущение (Deletion), добавление (Addition), транспозицию (Transposition), звуковой аналог (Phonological Replacement) [Fernandes 2006, приводится за: Mizani 2008]. Для нашего анализа используется классификация, разработанная З. Козловской и мною [Kozłowska, Szczęsny 2018] на основании концепции К. Хейвовского [Hejwowski 2015] и Л. С. Бархударова

² C'est que les noms de lieux subissent une influence qu'on peut qualifier de « poids de l'histoire » : soit que le lieu change de nationalité et de langue, soit qu'il entretienne des liens historiques puissants avec une culture donnée. La traduction est une appropriation, et les peuples s'approprient les noms des lieux de leur histoire. **L'utilisation d'un toponyme plutôt qu'un autre pour le même lieu n'est donc pas gratuite et reflète une époque, une façon de penser et de se représenter le lieu et ses habitants et parfois même un événement (...)** Quoi qu'il en soit, il est important de ne jamais perdre de vue le contenu historique du toponyme, c'est là une limite au traitement synchronique dans une base de données lexicale [Grass 2006: 666 – выделение жирным шрифтом мое – А. Щ.]. См. также: Lewicki 2010, Balowski 2015.

[Бархударов 1975], согласно которой для передачи ИС применяются нижеследующие методы:

1. Прямой перенос (трансфер) – элементы текста на ИЯ переносятся без изменений в текст на ПЯ.
2. Субституция (замена):
 - общепризнанный эквивалент,
 - косвенный перенос (трансфер) – графическая адаптация (транскрипция, транслитерация) либо морфологическая адаптация,
 - описательный эквивалент,
 - калька (синтагматический перевод),
 - функциональный эквивалент (аналог, относящийся к культурному фону ПЯ)
 - гипероним – слово с более общей семантикой (генерализация),
 - гипоним – слово с более узкой семантикой (конкретизация),
 - компенсация (семантический сдвиг).
3. Изменение объема текста:
 - опущение (сокращение),
 - добавление (расширение) – непосредственно в тексте (гипероним, родовое понятие, пояснение) или в сноске, комментарии, глоссарии и т. п.

Выбор приема связан, естественно, с определением доминантного для данного текста механизма, общей стратегии: переводчик либо придерживается традиции, то есть, стремится сохранить узуальные наименования (в синхроническом плане отнюдь не существенно, что было основой образования устоявшегося эквивалента: транскрипция или перевод), либо соблюдает механизм формального подобия (графического или

звукового), либо отдает предпочтение семантическому критерию (перевод, калька)³.

К первой группе относятся, таким образом, общепризнанные (официальные) эквиваленты, ко второй – трансфер, т. е. перенос прямой (без внешних изменений) или косвенный (транслитерация – графическое соответствие или транскрипция – звуковое соответствие, с морфологической адаптацией или без), к третьей – калькирование (синтагматический перевод), с орфографической и синтаксической адаптацией (имеется в виду порядок слов).

Понятно, что названные методы комбинируются с другими приемами, прежде всего влияя на расширение объема текста. Итак, чаще всего трансфер сопровождается экспликацией (в тексте или в примечании), добавлением родового понятия (гиперонима). Частотны также дублеты, представляющие собой сочетание косвенного трансфера с прямым, когда исходное ИС дается в скобках – *Bolszój Sampsoniewski Prospekt* (*Большой Сампсониевский проспект*). Нередки случаи кальки в сопровождении трансфера или гибридные образования другого типа (родовое слово в переводе плюс производное образование от транскрибированной части наименования или официального соответствия – к примеру, *Нижегородская область – obwód niżnonowogrodzki*). Если учитывать когнитивный запас получателя текста, то вполне понятно, что придется прибегать и к другим приемам, как генерализация, конкретизация, деонимизация или функциональный аналог.

Дополнительным осложняющим фактором является учет основной функции микропонима⁴ в тексте. Если же на первый план выходит функция локализации (указание на место, пространство, топографический аспект), то предпочтение отдается

³ Данные механизмы перекликаются с концепцией Ермоловича, описывающей принципы передачи ИС в сочетании с набором приемов [Ермолович 2005: 167].

⁴ См. Świtala-Cheda 2015.

названиям, образованным согласно принципу формальной близости (трансферу); если релевантна культурологическая (познавательная) функция, переводчик прибегает к методам, сосредоточенным на семантическом аспекте (калька). Преобладание того или другого измерения предопределяет общий подход переводчика к тексту. К примеру, название *Спасо-Богородицкий Оdigitриевский женский монастырь* можно передать в польском тексте как *monastyr żeński Spaso-Bogorodicki Odigitrijewski* (косвенный трансфер с морфологической и синтаксической адаптацией – первенство локализации) или как *monastyr żeński pod wezwaniem Zbawiciela i Matki Bożej Hodegetrii w Bogorodickoje* (калькирование, общепризнанный эквивалент, синтаксическая адаптация – первенство познавательного аспекта).

Разнообразие трактовок и приемов нелегко укладывается в рамки подготовки переводчиков в программе вузовского обучения⁵. Итак, на первых занятиях по введению в практику письменного перевода (Институт прикладной лингвистики, 2. курс) как правило, преобладает установка «от частного к общему»: анализу подвергаются изолированные примеры – вопреки целостному подходу к тексту – что продиктовано необходимостью овладеть данным приемом. Лишь потом обращается внимание на последовательность используемых приемов на уровне сверхфразового единства, абзаца, текста в целом.

Как это ни парадоксально, когда принимается во внимание противоположная перспектива – «от общего к частному» – сохранение единого подхода оказывается затруднительным: из-за верховенства традиции (то есть, вынужденного выбора общепризнанного соответствия) в переводе обнаруживаются разные решения, противоречащие избранному, доминантному аспекту: наряду с названиями, созданными по методу трансфера, присутствуют именно официальные эквиваленты, в том

⁵ Этому, в частности, посвящены мои более ранние публикации – Szczęsny 2011, Szczęsny 2017.

числе кальки. Учащиеся, готовя свои переводы, должны иметь в виду и этот «уровень непреодолимого».

Благородным материалом для упражнений являются тексты страноведческого характера, справочники, путеводители, веб-сайты, посвященные туризму. Ради разнообразия и поощрения интереса студентов стоит обратиться к аудиовизуальным записям – к примеру, к документальным фильмам. Работа над ними отнюдь не проста и требует учета еще одного, осложняющего фактора: того, как избранный метод киноперевода (закадровый перевод или субтитры) со свойственными ему ограничениями влияет на способ передачи имен собственных. Ниже представим описание студенческого переводческого проекта с использованием аудиовизуального материала.

II. Студенческий проект

Над переводом работали студенты третьего курса бакалавриата в течение примерно половины семестра (7 занятий). Проект заключался в подготовке польских субтитров к документальному, двухсерийному фильму *Голоса*, снятому Сергеем Нурмамедом по сценарию Катерины Гордеевой.

Проект состоял из нескольких этапов:

1. Просмотр полного материала, «внутренняя договоренность» (для реализации проекта необходимо было согласие всех студентов группы).
2. Предварительный анализ:
 - а) обилие фактографической информации (свойство документального жанра) и полное осознание ее роли в отдельных случаях;
 - б) выявление реалий, требующих проверки, подбора переводческого приема и эквивалентов;
 - в) выявление фонетических, лексических, стилистических, синтаксических трудностей;

- г) рабочее определение потенциального адресата – зрителя;
 - д) рабочее определение функции микротопонимов в данном произведении (смещение локализирующей и познавательной функций, «исторический багаж», расхождения в отдельных случаях);
 - е) учет технических ограничений киноперевода с субтитрами.
3. Транскрипция исходной звуковой дорожки – деление каждой серии (60 мин.) на 20-минутные отрезки, работа в парах.
 4. Подготовка варианта для закадрового перевода (voice over).
 5. Подготовка субтитров на основании «монтажного листа» – по бесплатной, доступной в онлайн-режиме программе; на этом же этапе повторный анализ – определение основной функции микротопонимов в переводе.
 6. Показ фрагментов, коллективная оценка, необходимая правка.

Существенную роль в переводимом материале играют ИС, в частности, микротопонимы, поскольку фильм посвящен блокадному Ленинграду, о котором рассказывают очевидцы (в годы войны все они были детьми). Топонимика, которая во многих случаях поменялась к нашему времени, имеет важное значение для идентификации места действия. Естественно, в переводе, адресованном получателю-носителю другого языка и другой культуры, их функция далеко не всегда остается такой же, как в киноленте-подлиннике. Ниже приводим избранные примеры использования студентами разных, стандартных и нестандартных переводческих приемов, пытаюсь дать их характеристику и оценить адекватность.

*Когда немножечко спал этот обстрел, мы пошли через
Дворцовый мост, через мост Строителей домой.*

*Kiedy ostrzał trochę osłabł, poszliśmy przez most
Pałacowy i most Budowniczych (obecnie Birżewoj) do
domu. (закадровый перевод)*

*Kiedy ostrzał trochę osłabł, poszliśmy przez most Pala-
cowy i most Budowniczych do domu. (субтитры)*

Обратим внимание, что в данном случае названия мостов передаются с помощью кальки (с синтаксической адаптацией). Вариант с закадровым переводом содержит в скобках страноведческий комментарий (актуальное название, с косвенным трансфером – *Birżewoj*), пополняющий знания получателя. Субтитры с комментариями отсутствуют в профессиональном кинопереводе, зато их достаточно много в фансабах. Таким образом, «исторический багаж» и его отношение к настоящему нельзя сохранить в переводе с помощью субтитров.

Ниже приводится пример местного, обиходного названия – прекрасно понятного старожилам, но абсолютно чуждого получателям перевода – носителям польского языка.

*Далекий от пашен и садов Ленинград всегда снаб-
жался едой с большой земли. Продукты поступали
морем, по реке и железной дороге. На Бадаевских
складах их хранили, отсюда развозили по магазинам
и лавкам города.*

*Leningrad, oddalony od pól i sadów, był zaopatrywany
w żywność z całego kraju.*

*Produkty dostarczano drogą morską, rzekami oraz koleją.
Przechowywano je w magazynach Badajewa, skąd rozwo-
żono je do sklepów w mieście. (3 субтитра)*

Первое употребление микропонима (с родительным падежом вместо прилагательного) в контексте понятно, не требует пояснения, расширения исходной информации.

В нижеследующем отрезке предлагается лексическая замена: деонимизация с местоимением вместо прилагательного:

*Wotтуда со всего города потянулись, значит, вот, на эти **Бадаевские склады**.*

Zeszli się tam ludzie z całego miasta, do tych magazynów.

Следующий пример интересен наличием переносного, бытового наименования, опять же понятного лишь местным жителям – в переводе оно сопровождается пояснением в виде аналога:

*(...) три противогаза оказались испорченными. Он позвонил маме, сказал, что он едет в **Большой дом**, надо отдать противогазы...*

Trzy maski okazały się uszkodzone.

*Zadzwoził do mamy, że jedzie do **Wielkiego Domu**, czyli do bezpieczki, żeby je oddać... (2 субтитра)*

Увеличение объема текста, казалось бы, запрещенное в кинопереводе из-за ограниченного места, все-таки возможно, если наряду с ним проводится определенная редукция, чему служит в вышеприведенном примере замена существительного местоимением: вместо лексического повтора *отдать противогазы – je oddać*.

Иногда добавление информации имеет форму гиперонима:

*Я рыла траншеи (...) на **Марсовом поле** – там мой район.*

Kopałam okopy (...) w parku Marsowe Pole.

To był mój rejon. (2 субтитра)

Еще один пример образного названия, которое в переводе подменяется более понятным, конкретным, отсылающим непосредственно к десигнату:

*Закрты досками и завалены мешками с песком Мед-
ный всадник, Николай и сфинксы.*

***Pomniki Piotra I, Mikołaja I i sfinksów**
zakryto deskami i workami z piaskiem. (2 субтитра)*

Наряду с конкретизацией (именами царей) имеем дело с добавлением родового слова *pomniki*, что облегчает понимание польскому зрителю.

Так же часто, как конкретизация, в переводе обнаруживается противоположная тенденция, а именно генерализация:

*Кирпично-пемзовый завод № 1, вагонетка которого
теперь стала памятником.*

***Cegielnia nr 1,**
wagonetka stamtąd jest teraz pomnikiem. (2 субтитра)*

Полное название завода несущественно для вторичного получателя текста, поэтому вполне уместен обобщающий эквивалент, тем более, что звукоряд лишь сопровождает изображение. Аналогичным примером была замена исторического названия железнодорожной магистрали более общим, являющимся по сути экспликацией:

*Мы считали, что будет сообщение о том, что осво-
бождена вся Октябрьская железная дорога.*

*Sądziłiśmy, że podadzą wiadomość
o wyzwoleniu głównej linii kolejowej Moskwa – Lenin-
grad. (2 субтитра)*

Иногда наиболее затруднительным был подбор адекватного родового слова, ввиду несовпадения советских и польских реалий. В таких случаях удачным выходом из положения оказывается функциональный аналог, к примеру:

*Мне мама давала деньги и я ходила в **Балтику**. Была такая **фабрика-кухня**, **Балтика** на углу Косой и Большого проспекта Васильевского острова.*

*Mama dawała mi pieniądze i chodziłam do **Baltiki**.
To był **zakład żywienia zbiorowego**, **Baltika**,
na rogu **ulic** Kosaja i Bolszój Prospekt Wyspy Wasilew-
skiej. (3 субтитра)*

Естественно, семантика выражения *фабрика-кухня* не вполне совпадает с семантикой польского аналога *zakład żywienia zbiorowego*, однако вызывает сходные ассоциации. Кстати, в данном примере стоит обратить внимание на различные (по методу создания) микропонимы, то есть косвенный трансфер (*Kosaja, Bolszój Prospekt*) с родовым словом (*ulice*) и официальный эквивалент (*Wyspa Wasilewska* – кстати, в основу этого эквивалента лег тот же принцип трансфера, с морфологической и синтаксической адаптацией).

Примеры конкретных переводческих решений студентов показывают разнообразие приемов и, надо отметить, умелое, осознанное их использование с точки зрения установки проекта.

Подводя итоги переводческого проекта, обратим внимание на положительные моменты такой разновидности аудиторной и внеаудиторной работы.

1. Познавательный аспект – положительный «побочный эффект» любого перевода.
2. Лингвистическая польза – совершенствование аудирования, понимания на слух (преодоление трудностей – невнятное произношение, индивидуальные характеристики речи).
3. Адекватная оценка достоверности доступных материалов и пособий для решения переводческого задания (на ИЯ и ПЯ), прежде всего по отношению к реалиям.

4. Учет коммуникативных условий, в частности, базовых знаний воображаемого получателя перевода как важнейшего фактора выбора техники.
5. Сознательный подход к вариантным решениям: роль переводчика и редактора, их личная ответственность, разумный компромисс.
6. Выработка метапереводческой рефлексии.
7. Учет ограничений приемов киноперевода: преимущества и недостатки закадрового перевода и субтитров.
8. Преимущества и недостатки командной работы (слабые звенья, «один за всех, все за одного»).

Источники примеров

Голоса (1 и 2 серии), реж. С. Нурмамед, Россия 2013.

Czeczott J., 2017, *Petersburg. Miasto snu*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

Библиография

Бархударов Л. С., 1975, *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*, «Международные отношения», Москва.

Ермолович Д. И., 2005, *Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи*, Р. Валент, Москва.

Кульпина В., 2013, *Очерки по ономастическому переводу и лингводидактике*, BEL Studio, Warszawa.

Balowski M., 2015, *O funkcji kumulatywnej czeskich egzonimów*, [в:] Sarnowska-Giefing I., Balowski M., Graf M. (ред.), *Funkcje nazw własnych w kulturze i komunikacji*, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, с. 27–36.

- Bialek E., 2014**, *Nazwa własna w leksykografii i dydaktyce przekładu*, [B:] «Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu», № 9, c. 281–301.
- Fernandes L. P., 2006**, *Translation of Names in Children's Fantasy Literature*, [B:] «Translation Studies», 2, c. 44–57.
- Grass T., 2006**, *La traduction comme appropriation : le cas des toponymes étrangers*, [B:] «Meta», т. 51, № 4, c. 660–670, [Online] <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2006-v51-n4-meta1442/014333ar/> [9.05.2018].
- Hejwowski K., 2015**, *Iluzja przekładu. Przekładoznawstwo w ujęciu konstruktywnym*, «Śląsk», Katowice.
- Kalashnikov A., 2006**, *Translation of Charactonyms from English into Russian*, [B:] «Translation Journal», т. 10, № 3, [Online] <http://translationjournal.net/journal/37characto.htm> [10.05.2018].
- Kozłowska Z., Szczęsny A. 2018**, *Tłumaczenie pisemne na język polski. Kompendium*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewicki R., 2008**, *Polsko-rosyjski słownik nazw własnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lewicki R., 2010**, *Niektóre kulturowe aspekty w przekładzie nazw własnych*, [B:] Lewicki R. (ред.), *Przekład. Język. Kultura*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, c. 31–38.
- Mizani S., 2008**, *Proper Names and Translation*, [B:] «Translation Journal», т. 12, № 3, [Online] <https://translationjournal.net/journal/45proper.htm> [10.05.2018].
- Poluszyński B., 2012**, *Strategie tłumaczeniowe stosowane podczas przekładu nazw własnych na przykładzie wybranych polsko-angielskich artykułów z Wikipedii (analiza jakościowa i ilościowa)*, [B:] «Języki Obce w Szkole», № 4/2012, c. 42–50.

- Sakhno S., 2006**, *Nom propre en russe : problèmes de traduction*, [В:] «Meta», Vol. 51, № 4, с. 706–718, [Online] <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2006-v51-n4-meta1442/014336ar.pdf>, [9.05.2018].
- Szczęśny A., 2011**, *Embarras de choix – nazwy własne jako odwieczny problem w dydaktyce tłumaczenia pisemnego. Między normą a uzusem (na przykładzie tekstów polskich i rosyjskich)*, [В:] «Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu», № 6, с. 193–210.
- Szczęśny A., 2017**, *Tradycja, tłumaczenie czy transkrypcja? O mikrotoponimach i antroponimach z perspektywy dydaktyki tłumaczenia*, [В:] Karpiński Ł., Michałowski P. (ред.), «Komunikacja Specjalistyczna», т. 13, с. 61–78.
- Świtła-Cheda M., 2015**, *Nazwy wybranych form ochrony przyrody – podobieństwa i różnice*, [В:] Gałkowski A., Gliwa R. (ред.), *Mikrotoponimy i mikrotoponimy w komunikacji i literaturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, с. 183–191.
- Wolnicz-Pawłowska E., 2014**, *Nazwy własne w przekładzie. Zarys problematyki*, [В:] Graf M. (ред.) «Poznańskie Spotkania Językoznawcze», № 27, *Przestrzenie językoznawstwa. Prace dedykowane Profesor Irenie Sarnowskiej-Gieffing*, с. 201–214.

Anna Szcześny

Proper names as a translational difficulty.

Microtoponyms in audiovisual translation from the perspective of didactics of translation

The article presents selected issues in onomastic translation studies, i.e. microtoponyms in Russian-Polish audiovisual translation (subtitles). The Author draws attention to the interrelation between the

choice of a translation technique and determining of the dominant of a text. The paper presents a case study: Russian-Polish audiovisual translation of documentary film *Golosa* as a student's project. The examples selected by the Author present various solutions that are worth considering in didactics of translation.

Роберта Питгалуга

Россия, Санкт-Петербургский государственный университет

БЕСПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ: ФРЕЙМОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Введение

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы проанализировать варианты значений бесприставочных глаголов, использованных в формах прошедшего времени. Материалом служит повесть А. П. Чехова *Дуэль* и пять ее переводов на итальянский язык. Выбор исходного текста обуславливается тем, что в процессе подбора материала мы были вынуждены ввести две переменные величины: 1) наличие в русском тексте достаточного количества глагольных форм, которое позволило бы провести семантический анализ; 2) существование, по крайней мере, одного перевода на итальянский язык, благодаря чему можно было бы выполнить сопоставительный анализ.

В настоящее время в Италии принято заново переводить произведения русской классической литературы, в то время как для современной литературы, как правило, есть только один перевод. Значительное количество переводов позволяет проанализировать разные переводческие стратегии

и варианты перевода; в случае выбранного нами произведения были обнаружены и рассмотрены следующие пять переводов на итальянский:

1. издательство Bui, 2014, переводчик Альфредо Полледро;
2. издательство Mondadori, 2009, переводчик Бруно Озимо;
3. издательство Mancosu, 1993, переводчик Джованни Фаччиоли;
4. издательство Garzanti, 1975, переводчик Этторе Ло Гатто;
5. издательство Bietti, 1963, переводчик Лео Гастовински.

Примечательно также, что переводы были осуществлены в разные временные периоды; например, самый ранний перевод, проанализированный в работе, был издан в 1963 г., в то время как последний – в 2014 г., что, среди прочего, может показать с одной стороны общую картину эволюции итальянского языка на протяжении значительного промежутка времени, а с другой – изменения в подходе к теории перевода и, соответственно, применение разных переводческих приемов¹.

¹ Так, например, даже после беглого прочтения первой страницы перевода, опубликованного издательством Bietti в 1963 г., современному читателю бросаются в глаза два элемента, характеризующие текст как устаревший: 1) правила транслитерации русских имен и 2) орфография. Транслитерация имен не соответствует нормам ISO 9, предложенным в 2005 г. русистом Этторе Ло Гатто, но, скорее, отображает более раннюю норму (1956 г.) для транслитерации русских букв *ч* и *й*. Соответственно, имя, отчество и фамилия главного героя, Ивана Андреича Лаевского, транслитерируют в зависимости от перевода следующим образом: *Ivan Andreitch Laievski vs Ivan Andreič Laevskij* [Мадзителли 2008: 343]. Что же касается орфографии, уже в первом абзаце читатель сталкивается с устаревшим орфографическим приемом: *prima di andare a bere il caffè od il tè al Padiglione*. В итальянском языке принято добавлять букву *d* к предлогам и союзам перед словом, начинающимся с гласной. Благозвучный эффект обусловлен тем, что при добавлении в фонетическую звуковую цепочку согласного *d*, можно избежать зияния между гласными, которое было бы более неприятно для устного восприятия, нежели для зрительного и соответственно письменного. Однако, в современном итальянском языке выбор добавления *d* касается только таких пар как *a/ad* и *e/ed*, поскольку *od* вместо *o* считается теперь маркером устаревшего стиля [Treccani – http://www.treccani.it/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_121.html].

Актуальность исследования объясняется существованием ряда работ по анализу использования бесприставочных глаголов движения как в российской лингвистике, так и в итальянской. Они представлены как трудами по языкознанию, так и в качестве образовательных материалов, предназначенных для иностранных студентов, т. е. для тех, для кого русский язык не является родным.

Однако в учебных пособиях для иностранцев не всегда фигурируют все значения бесприставочных глаголов. Как правило они представлены частично, и не затронуты те моменты, которые представляют трудность для неносителей языка и особенно для будущих переводчиков. Таким образом, после изучения данной темы в аудитории, у обучающегося, столкнувшегося с непростым примером функционирования бесприставочного глагола движения, может возникнуть ощущение некой оторванности теории от практики: описательный подход характеристик частей речи, во многих случаях, вместо упрощения приводит к усложнению картины. В связи с этим в данной работе мы постараемся соединить теорию с практикой на материале художественного текста.

Что такое глагол движения?

«Слова каждого языка образуют систему» [Щерба 1974: 304], и, разумеется, системы разных языков отличаются потому, что «значения языковых знаков могут по-разному соотноситься с обозначаемой реальностью» [Комиссаров 2014: 46]. Данное высказывание находит свое подтверждение в случае понимания и интерпретации понятия категории «глаголов движения» в русском и итальянском языках.

В итальянском языке, в отличие от русского, это понятие выглядит несколько расплывчатым: трудно дать точное определение глаголов движения, как и весьма спорным порой становится процесс разграничения семантического поля движения как такового [Treccani²]. В итальянском языке категория глаголов движения хотя и существует, но, как правило, изучается не отдельно, а во взаимосвязи с другими факторами, такими, например, как выбор вспомогательного глагола в составных временах или выбор предлога при дополнениях, выражающих движение [Дардано, Трифоне 2016: 115; Сериянни 2016: 100–101]. В итальянском языке не существует общепринятого списка глаголов движения как в русском языке, где установлены 18 бесприставочных пар³, а выделение таких глаголов основывается лишь на интуитивном представлении о самом понятии движения [Белошапкина 1989: 476]. Соответственно, не вызывает удивления, что списки так называемых «глаголов движения» могут отличаться в зависимости от грамматик и, следовательно, от точки зрения, которой придерживается ученый.

Картина дополнительно осложняется тем, что в итальянском языке глаголы движения характеризуются наличием широкой, но при этом нейтральной семантики [Карделли 2004: 54]: с одной стороны, существуют такие глаголы, как, например, самый распространенный глагол движения *andare* (*идти* или *ехать*), обозначающий весьма общее движение, а с другой стороны, есть глаголы, дающие указания на способ выполнения движения, как, например, *camminare* (*ходить*

² Treccani – [http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-di-movimento_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-di-movimento_(Enciclopedia-dell%27Italiano)).

³ Мы отдаем себе отчет в том, что разные грамматики придерживаются разных взглядов, касающихся определения группы «глаголов движения» и соответствующего распределения элементов внутри данной группы. Например, В. А. Белошапкина выделяет только 17 пар, в которых не фигурирует пара *brести* – *бродить* [Белошапкина 1989: 476].

пешком), *correre* (*бежать*), *nuotare* (*плавать*), но не описывающие при этом движение с точки зрения направленности или неоднаправленности.

В русском же языке глаголы движения являются «устойчивой структурно-семантической группой глаголов несов. вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разнокорневых в паре *идти* – *ходить*). Эти слова противопоставлены друг другу по значениям одинаправленности – неоднаправленности движения, а также по некратности – кратности» [*Русская грамматика* 1982, т. 1: 590–591]. Оба члена каждой пары связаны по семантическим и морфологическим признакам: каждая пара описывает реальное действие, по сути, одинаково, но описывает по-разному разные типы движения [там же]. Кроме того, эти глаголы включаются в одну группу не по семантическому принципу «передвижение в пространстве» (в таком случае следовало бы включить в эту категорию и такие глаголы, как например: *двигаться*, *гулять*, *спуститься* и т. п), а по морфологическому принципу [Белашапкина 1989: 476–477]. Исходя из этого, можно сказать, что глаголы движения довольно четко описывают движение по двум критериям: способ движения, т. е. как движение происходит (пешком, на наземном или воздушном транспорте и т. д.) и тип движения, т. е. одинаправленное, двунаправленное и ненаправленное движение.

Учитывая цели и задачи настоящей работы, на этапе отбора материала возникла необходимость сузить корпус проанализированных форм, поскольку, как показывает сравнение употреблений глагола *идти* в следующих примерах, у глаголов движения существуют разные значения. Сравним:

1. На улице шел он рядом с Самойленком, за ними дьякон с ящиком, а позади всех децник с двумя чемоданами;
2. С раннего утра шел крупный, холодный дождь, дул норд-остовый ветер и на море развело сильную волну;
3. По их учению, если к вам приходит бугорчатый, или убийца, или эпилептик и сватает вашу дочь – отдавайте; если кретины идут войной на физически и умственно здоровых – подставляйте головы.

Здесь мы имеем дело с разными значениями и употреблением глагола движения *идти*, и поскольку мы анализируем не только значения глаголов в русском языке, но также сравниваем их с итальянскими эквивалентами, мы полагаем, что было бы не совсем логичным объединять все имеющиеся значения. Не всегда возможно разделить разные значения – и отсюда разные употребления глаголов, – выделяя главное⁴, первичное, значение глагола от вторичного, частного. Следовательно, при интерпретации понятия «движения» даже в русском языке, где существует четкий и ограниченный список глаголов движения, необходимо учесть и значение, которое глагол приобретает внутри предложения. Так, например, можно рассуждать о том,

⁴ Семантическая структура слова является сложной категорией не только для разграничения, но также, в первую очередь, для толкования и определения. «Существуют различные систематизации лексических значений слова. Они в значительной степени соотносительны, хотя и имеют некоторые специфические особенности» [Новиков 1987: 35]. В лексикологии такие понятия, как например: первичная семантическая функция, главное (первичное) значение, прямое, узуальное и лексическое значение противопоставляются таким понятиям, как вторичная семантическая функция, вторичное (частное) значение, или же, переносное, окказиональное или актуальное значение [там же]. Все вышеуказанные термины только в общих чертах можно считать синонимами [Чекалина, Ушакова 2007, особенно о разнице между диахроническим и синхроническим планами анализа смысловой структуры слова, гл. 3].

является ли *ходить* глаголом движения в предложении *Ребенок ходит*: с одной стороны, признак физического значения присутствует, а с другой – семантика физического движения несколько стирается в пользу иного, менее буквального значения, а именно: *ребенок уже не только ползает*.

Многозначное слово – и глаголы движения вовсе не являются исключением – состоит из нескольких значений (семем), или, в другом плане, из разных лексико-семантических вариантов, где под лексико-семантическим вариантом понимается «элементарная и исходная „клеточка” лексической системы» [Новиков 1987: 22]. Как утверждал В. В. Виноградов, «общественно закрепленное содержание слова может быть однородным, единым, но может представлять собою внутренне связанную систему разнонаправленных отражений разных „кусочков действительности”, между которыми в системе данного языка устанавливается смысловая связь. Разграничение и объединение этих разнородных предметно-смысловых отношений в структуре слова сопряжено с очень большими трудностями» [Виноградов 1977: 169].

В связи с этим в нашем исследовании мы позволили себе ограничить примеры употребления рассматриваемых глаголов движения следующей семантикой:

- а) передвижение в физическом пространстве одушевленного объекта
- и/или
- б) передвижение одушевленным субъектом любого объекта.

Фреймовый анализ и его практическое применение

Перейдем теперь к практической части исследования и проанализируем следующее предложение:

Когда она ехала на Кавказ, ей казалось, что она в первый же день найдет здесь укромный уголок на берегу, уютный садик с тенью, птицами и ручьями, где можно будет садить цветы и овощи, разводить уток и кур, принимать соседей, лечить бедных мужиков и раздавать им книжки.

Глагол *ехать* был переведен на итальянский язык тремя разными глаголами (*andare, arrivare, venire*):

Перевод 1: *andava* (изъявительное наклонение, незаконченное прошедшее время, *imperfetto*);

Перевод 2: *era arrivata* (изъявительное наклонение, предпрошедшее время, *trapassato prossimo*);

Перевод 3: *era andata* (изъявительное наклонение, предпрошедшее время, *trapassato prossimo*);

Перевод 4: *venendo* (деепричастие несовершенного вида, *gerundio presente*);

Перевод 5: *venendo* (деепричастие несовершенного вида, *gerundio presente*).

Возникают закономерные вопросы:

1. почему трое из пяти переводчиков использовали разные глагольные формы?
2. чем в процессе перевода может быть оправдано такое действие?
3. какой тип движения обозначает глагол *ехать* в исходном тексте?

Мы полагаем, что ответ на первых два вопроса может быть в некоторой степени формализован и подвергнут количественной оценке, а ответ на последний – может быть проиллюстрирован с помощью схемы.

Уход от описательного подхода характеристик частей речи позволяет формально систематизировать наиболее важную информацию, содержащуюся в них. В нашем случае фреймовое представление является попыткой создать искусственный язык, который раскрыл бы грамматические значения русского и итальянского глаголов. Чтобы эффективно применить фреймовый анализ к процессу оценки качества перевода (ОКП), необходимо сформировать такую матрицу, в которой понятия, имеющие порой разное толкование и функцию в зависимости от языка, рассматриваются на основе одинаковых критериев.

В связи с этим чрезвычайно важно подобрать, хотя бы и с некой долей приближенности, одинаковые слоты для категоризации свойств глаголов, принадлежащих таким разным по типологии языкам, какими являются русский (язык видо-временной наклонности) и итальянский (временно-видовой наклонности).

Исходя из этой предпосылки, для каждой глагольной формы в оригинале и в переводах на итальянский были заполнены соответствующие фреймы. Слоты, составляющие фреймы, таковы:

- *Вид,*
- *Залог,*
- *Переходность,*
- *Возвратность,*
- *Наклонение,*
- *Время,*
- *Форма,*
- *Лицо,*
- *Число,*
- *Род,*
- *Словоизменение* (только для фрейма русского глагола),
- *Модальность.*

Фрейм для глагола *ехала*

| | | | |
|----------------------------|-----------|-------------|------------|
| Вид | СВ | НСВ | |
| | 0 | 1 | |
| Залог | Действит. | Страдат. | |
| | 1 | 0 | |
| Переходность | Да | Нет | |
| | 0 | 1 | |
| Возвратность | Соб.-воз. | Взаим.-воз. | Косв.-воз. |
| | 0 | 0 | 0 |
| Наклонение | Изывиг. | Повелит. | Сослаг. |
| | 1 | 0 | 0 |
| Время | Наст. | Прош. | Будущее |
| | 0 | 1 | 0 |
| Форма | Пристав. | Бесприс. | Простая |
| | 0 | 1 | 1 |
| Лицо | Безличн. | | Сложная |
| | 0 | 0 | 0 |
| Число | Ед. | Мн. | |
| | 1 | 0 | |
| Род | Муж. | Жен. | Сред. |
| | 0 | 1 | 0 |
| Словоизмене ние | Спряг. | Неспряг. | Общий |
| | 1 | 0 | 0 |
| Модальность | Инф. | Прич. | Деепр. |
| | 0 | 0 | 0 |
| | Да | Нет | |
| | 0 | 1 | |
| | Акт-без. | Качеств. | Общевоз. |
| | 0 | | 0 |
| | Поб.-воз. | Неперех. | |
| | 0 | | 0 |

Рисунок 1. Фрейм для русского глагола *ехала*

Фрейм для глагола *andava*

| Вид | Perf. | | Imprf. | Промежутое | | Будущее | | Условное | | Сослагательное | | | | |
|------------|-----------|------------|--------|------------|----------|----------|----------|----------|---------|----------------|----------|-------|--------|----------|
| | Pres. | P. pros. | | Imprf. | Tr. rem. | P. rem. | Tr. rem. | Fut. s. | Fut. p. | Fut. a. | Pres. p. | Pass. | Imprf. | Tr. rem. |
| З. | 0 | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Дейст. | Страд. | Факт. | | | | | | | | | | | |
| П. | 1 | | 0 | | | | | | | | | | | |
| | Да | | 0 | | | | | | | | | | | |
| В. | Нст | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Собст. | Взаим. | Косв. | Непер. | | | | | | | | | | |
| Н. | 0 | | 0 | | | | | | | | | | | |
| | Лич. | Изяв. | Повел. | Сосл. | Усл. | | | | | | | | | |
| | 1 | | 1 | | 0 | | | | | | | | | |
| | Нел. | Инф. | Прич. | Десп. | | | | | | | | | | |
| Вр. | 0 | | 0 | | | | | | | | | | | |
| | Настоящее | Промежутое | Imprf. | Tr. rem. | P. rem. | Tr. rem. | | | | | | | | |
| Ф. | Прост. | Сост. | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 0 | | | | | | | | | | | | |
| Л. | Безл. | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | |
| | 0 | 0 | 0 | 1 | | | | | | | | | | |
| Ч. | Ед. | Мн. | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 0 | | | | | | | | | | | | |
| Р. | Муж. | Жен. | Обл. | | | | | | | | | | | |
| | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | | | | |
| М. | Да | Нст | | | | | | | | | | | | |
| | 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |

З= залог Н= наклонение Л= лицо М= модальность
 П= переходность Вр= время Ч= число
 В= возвратность Ф= форма Р= род

Собст.= Собственно-возвратные; Взаим.= Взаимно-возвратные; Косв.= Косвенно-возвратные; Непер.= Непереходные возвратные

Рисунок 2. Фрейм для итальянского глагола *andava*

Для того чтобы избежать субъективного компонента и минимизировать его в процессе оценки качества перевода, к фреймовому анализу был применен статистико-вероятностный метод. В случае нашего примера было посчитано количество совпадающих слотов, далее степень сходства между оригиналом и переводами была определена с помощью коэффициента Серенсена–Чекановского. Данный коэффициент «является наиболее универсальным при оценках сходства двух или более совокупностей данных. Удобен он тем, что для его вычисления данные могут быть представлены как в виде «встречаемости» (т. е. в виде процентов или долей единицы, где сумма значений равна 100% или 1,0), так и в абсолютных величинах. Кроме того, у этого коэффициента имеется модификация, с помощью которой можно оценивать качественное сходство двух совокупностей по наличию в них общих элементов» [Боголюбов 1998: 6]. Формула такова:

$$K = \frac{2c}{a+b}$$

Где C – количество общих слотов; a – количество слотов в оригинале; b – количество слотов в переводе.

| Ориг. | Пер. | Общ. | Коэф. |
|-------|------|------|-------|
| 12 | 11 | 10 | 0,869 |
| 12 | 11 | 9 | 0,782 |
| 12 | 11 | 9 | 0,782 |
| 12 | 11 | 6 | 0,521 |
| 12 | 11 | 6 | 0,521 |

Таблица 1. Значение коэффициента Серенсена–Чекановского для глагола *ехала* и его переводов на итальянский язык

Коэффициент Серенсена–Чекановского показывает разницу в грамматических значениях между оригиналом

и конкретным переводом. На основе полученных результатов возможно вынесение числовой оценки: переводы могут быть ранжированы от нуля (когда отсутствуют общие признаки) до единицы (когда все признаки совпадают). В нашем случае, поскольку слотов в фрейме для русского глагола – 12, а в фрейме для итальянского глагола – 11, по умолчанию нельзя получить полного сходства между оригиналом и хотя бы одним из переводов. Тем не менее ранжирование показывает, что в случае трех переводов коэффициент значительно выше 0,5 (здесь результат один и тот же, поскольку глаголы, фигурирующие в Переводе 2 и Переводе 3 не отличаются по семантическим признакам, а отражают всего лишь разные лексические варианты), а для двух переводов составляет 0,5 (Перевод 4 и Перевод 5 одинаковы). Иными словами, трое из пяти переводчиков выбрали варианты перевода на итальянский ближе к варианту в исходном тексте, а два оказали предпочтение варианту, который больше отдалется от глагола в оригинале.

При выборе перевода глагола переводчик должен всегда учитывать особенности семантики глагола в исходном языке и на основе этого подбирать тот вариант, который эти особенности лучше отражает. Применение фреймового анализа к процессу оценки перевода дает возможность четко и объективно оценить степень близости к оригиналу. Столь точный инструмент измерения создает определенные рамки, внутри которых переводчик может действовать сознательно, оправдывая свой выбор, но избегая при этом необоснованно вольных вариантов, продиктованных девизом так «лучше звучит», но игнорирующих при этом такие вопросы, как:

1. мог ли автор сказать это по-другому?;
2. если да, то почему он выбрал именно эту грамматическую конструкцию?;
3. дает ли эта конструкция что-либо, чего не может дать другая?

Эти вопросы являются прямым следствием третьего вопроса, возникшего ранее при первом поверхностном сравнении оригинала и переводов, а именно: какой конкретно тип движения обозначает глагол *ехать* в исходном тексте?

В качестве ответа на данный вопрос и разъяснения использования⁵ бесприставочных глаголов в русском языке мы предлагаем действовать по следующей схеме:

Однократное действие:

1. движение в одном направлении: *идти*⁶

а) процесс:

Вчера они куда-то шли все вместе, и я не стал их останавливать.

б) фоновое действие:

До леса мы шли вместе, а потом мы расстались.

Вчера я шел на работу и встретил своего бывшего одноклассника.

в) подчеркнуть обстоятельства действия:

Вчера вечером я ехала в театр со своей сестрой / на такси.

2. движение туда и обратно: *ходить*=*быть*

Вчера мы ходили в лес.

3. движение без конкретного направления: *ходить*

Вчера мы долго ходили по лесу.

Мы встретили их, когда ходили в парк.

Многократное действие:

1. движение в одном направлении: *идти*

До леса мы обычно шли вместе.

В университет мы обычно ехали с Машей, а из университета домой я ехала одна.

Мы часто встречали их, когда мы шли в парк.

2. движение туда и обратно: *ходить*=*побывать*

Летом мы часто ходили в лес.

⁵ Примеры взяты из разных учебников РКИ.

⁶ *Идти* и *ходить* здесь и далее условно обозначают все остальные бесприставочные члены пар. Кроме того, мы сознательно упускаем описание и формализацию способа движения, т. е. пешком, на транспорте и т. д.

3. движение без конкретного направления: *ходить*

Обычно они долго ходили по лесу.

Когда я была в отпуске, я утром бегала по парку, днем всегда ходила на пляж, а вечером обычно ездила на дискотеку.

или действие в одном направлении без указания на движение туда и обратно: *ходить*

Мы часто встречали их, когда ходили в парк.

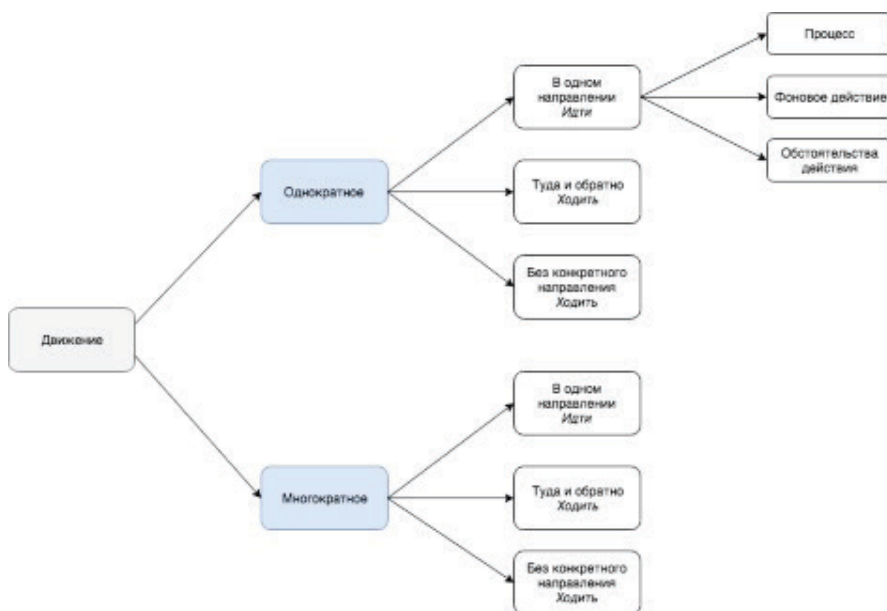


Рисунок 3. Схема значений бесприставочных глаголов в прошедшем времени

Если применить данную схему к нашему примеру (*Когда она ехала на Кавказ*), то можно понять, что мы имеем дело с однократным действием, движение которого выполняется в одном направлении со значением процесса. Другими словами, глагол *ехала*, взятый именно в этом контексте, соответствует совокупности следующих признаков, формирующих иерархию:

[Один раз] + [Прошедшее время]

[+Одно направление]

+ [Процесс]

В итальянском языке глаголы движения не являются отдельной грамматикализованной категорией: выражение движения принадлежит дополнениям глагола и обстоятельствам времени, которые заполняют, сатурируют структуру глагола.

[Прошедшее время]

[+Дополнения глагола] + [Обстоятельства времени].

Выводы

Фреймовое представление и вышепредложенные схемы, как и любые модели, по объективным причинам не могут содержать всю существующую информацию, характеризующую какой-либо элемент, в нашем случае – глаголы движения и их употребление в прошедшем времени. Так, например, можно возразить, что фреймы не фиксируют дейксис в глаголе *venendo*, предложенном двумя переводчиками, и что, даже если в глаголе *exala* отсутствует дейктическое значение, то оно фигурирует далее в тексте (*здесь найдет*), и поэтому вариант *venendo* мог бы явиться «правомерным эквивалентом» наряду с другими вариантами.

Однако, мы считаем, что одно из преимуществ применения фреймового подхода в преподавании заключается именно в его схематичности, гибкости и наглядности: фреймовое представление является попыткой создать искусственный язык, который раскрыл бы грамматические значения русского и итальянского глаголов. Мы пытались доказать, что фреймовое представление может быть использовано так на этапе интерпретации значений глаголов в исходном тексте, так и на этапе ОКП.

Поскольку фреймы – «когнитивные структуры знания, хранящиеся в нашей памяти, которые в упорядоченном виде содержат основную информацию, ассоциирующуюся с тем или иным понятием или системой понятий» [Иванова 2004: 72], при систематизации лингвистических данных мы сталкиваемся с необходимостью выделять самые важные признаки для

формального описания понятий. В конечном итоге эта иерархическая структура, внутри которой находится совокупность смысловых компонентов, т. е. сеть, сформированная из узлов и из соотношений между данными узлами [Минский 1979: 8], может помочь понять функционирование элемента, который она описывает.

Библиография

- Белошапкина А. В., 1989**, *Современный русский язык*, Высшая школа, Москва.
- Боголюбов А. С., 1998**, *Простейшие методы статистической обработки результатов экологических исследований* [Online] <http://karpolya.ru/uploads/fajly/40statistika.pdf> [10.05.2018].
- Виноградов В. В., 1977**, *Основные типы лексических значений*, [в]: Виноградов В. В., *Избранные труды. Лексикология и лексикография*, Наука, Москва.
- Иванова Е. П., 2008**, *Семантизация имени существительного во французских толковых и энциклопедических словарях XVII–XXI вв. (эволюция определений наименований гидрометеоров)*, Издательство СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Комиссаров В. Н., 2014**, *Современное переводоведение*, Р. Валент, Москва.
- Минский М., 1979**, *Фреймы для представления знаний*, Энергия, Москва.
- Новиков Л. А., Иванов В. В., Кедайтене Е. И., Тихонов А. Н., 1987**, *Современный русский язык. Теоретический курс. Лексикология, Русский язык*, Москва.
- Русская грамматика, 1982**, т. 1, Шведова Н. Ю. (гл. ред.), Академия наук СССР, Институт русского языка, Издательство Наука, Москва, [Online] www.rusgram.narod.ru.

- Чекалина Е. М., Ушакова Т. М., 2007**, *Лексикология французского языка*, Издательство СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Чехов А. П.**, *Дуэль* [Online] http://www.100bestbooks.ru/read_book.php?item_id=8190 [02.05.2018].
- Щерба Л. В., 1974**, *Языковая система и речевая деятельность*, Зиндер Л. Р., Матусевич М. И. (ред.), Академия наук СССР, Издательство Наука, Ленинград.
- Cardelli E., 2004**, *I verbi di movimento del russo e l'espressione del movimento in italiano: analisi di un divario semantico*, «Quaderni del Dipartimento di Linguistica» – Università di Firenze 14, с. 53–72.
- Čechov A., 2014**, *Racconti*, Bur, Milano.
- Čechov A., 2009**, *Racconti*, Mondadori, Milano.
- Čechov A., 1993**, *Il Duello*, Roma, Mancosu.
- Čechov A., 1975**, *Racconti*, Garzanti, Milano.
- Čechov A., 1963**, *Il Duello*, Bietti, Milano.
- Dardano M., Trifone P., 2016**, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Mazzitelli G., 2008**, *Ancora sul problema della trascrizione dei caratteri cirillici*, [в:] «Bollettino AIB», т. 48, № 4, с. 343–358.
- Serianni L., 2016**, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Treccani** – *L'enciclopedia italiana* [Online]: http://www.treccani.it/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_121.html [14.05.2018]; <http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-di-movimento> [14.05.2018].

Roberta Pittaluga

**Unprefixed verbs of motion:
frame analysis as an instrument for teaching translation**

In this article the author analyses the usage and the translation of unprefixed verbs of motion in the past tenses.

The core text is Anton Chekhov's short story *The Duel*, whose five translations into Italian are analysed and compared. Rather than presenting a mere description of what can sometimes be perceived as isolated categories, frame analysis enables us to study the properties of a concept as a hierarchical structure, which reflects the way a human being processes reality. Thus, frame analysis can be used to produce an algorithm to formalize the semantics of Russian and Italian verbs. This methodological approach is also an objective tool for investigating similarities and differences between the source text and its translations, thus also evaluating the quality of the translation.

SŁOWNIKI I POMOCE NAUKOWE



СЛОВАРИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Елена Андреевна Юрина
Россия, Национальный исследовательский
Томский государственный университет

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВАРЯ МЕТАФОР В МЕТОДИКЕ РКИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 18-18-00194 «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций» (2018–2020 гг.).

В настоящей статье рассматриваются возможности использования *Словаря русской пищевой метафоры* как источника дидактического материала при обучении РКИ. Научный контекст исследования составляют проблемы лексикографирования образных средств языка, особенностей макро- и микроструктуры словаря метафор. При ознакомлении иностранных учащихся с метафорической системой русского языка предлагается поэтапное освоение устойчивой метафорики с учетом таких факторов, как уровень владения языком и профиль подготовки студентов. Дидактический потенциал словаря метафор характеризуется с точки зрения формирования 1) языковых знаний на уровне лексики, словообразования, фразеологии, паремиологии; 2) лингвострановедческой компетенции в области русской пищевой традиции; 3) речевых умений на уровне понимания и интерпретации метафорических текстов; 4) речевых и коммуникативных компетенций в области употребления метафор

в устной и письменной речи, в том числе – перевода метафорических текстов.

Введение

Традиционным для лингвистики является стилистический подход к исследованию метафоры в тексте. В стилистике, риторике, лингвопоэтике она интерпретируется как средство создания речевой выразительности, троп или фигура речи, которая позволяет автору выразить мысль образно и экспрессивно для достижения определенного коммуникативного или эстетического эффекта. Именно такое определение метафоры можно найти в большинстве учебников и терминологических словарей. Во второй половине XX века в русле системно-структурного подхода к анализу языка формируется взгляд на метафору как на системное языковое явление. Теоретическое обоснование системности переносных метафорических значений, осуществляемых в рамках устойчивых моделей семантической деривации, представлено в теории регулярной многозначности [Чудинов 2001: 29–39], в лексикологических работах по метафорической семантике [Скляревская 2004: 9–14, 32–47] и анализу экспрессивно-оценочных коннотаций [Телия 1986: 66–110].

Период конца XX – начала XXI вв. ознаменовался когнитивным и лингвокультурологическим разворотом метафорической повестки. С одной стороны, это было обусловлено общим контекстом антропоцентрической парадигмы языкознания и расширением границ лингвистического объекта в область ментальных и социокультурных процессов. С другой стороны, «метафорический бум» проходил под влиянием идей американской когнитивистики, в частности, знаменитой книги Дж. Лакоффа и М. Джонсона *Метафоры, которыми мы живем* [Lakoff, Johnson 1980] и других работ указанных авторов и их последователей [Gibbs 1992, Glucksberg 2001 и др.]. Когнитивные аспекты исследования метафорической интерпретации мира

в русском языке и дискурсе представлены в работах [Илюхина 2010, Мишанкина 2010, Резанова 2003, Чудинов, 2001 и др.].

Литература по метафоре насчитывает не одну тысячу работ, теоретико-методологическая глубина анализа и разнообразие тематики так же масштабны. В этой связи следует отметить существенное отставание лексикографической практики описания метафорических значений языковых единиц от их теоретической интерпретации в работах собственно научных жанров. На мой взгляд, этому есть рациональное объяснение.

Первая причина – традиционный формат толкового словаря не позволяет полно представить метафорическую семантику толкуемых единиц, так как ориентирован на презентацию лексикона в его ядерной, устойчивой, общеупотребительной части. Фиксируются преимущественно прямые номинации и те метафоры, которые получили устойчивый узуальный статус. Как правило, такие значения иллюстрируются короткими контекстами из классической русской художественной литературы. При этом многие метафорические словоупотребления, широко функционирующие в современной речи, не попадают в толковые словари. Для их выявления и лексикографирования требуется проведение специальных дискурсивных исследований.

Вторая причина – алфавитный порядок подачи словника не может отразить семантические связи метафорических единиц, позволяя зафиксировать смысловую связь исходного прямого значения со вторичным переносным лишь в пределах семантической структуры многозначной леммы. Так, например, метафоры *есть* ‘употреблять топливо, энергетические ресурсы, расходные материалы (о технике)’, *едкий* ‘насмешливый, иронический (о словах, характере)’, *приесться* ‘стать неинтересным, скучным, неприятным от однообразия, повторения; надоест’, *проест* ‘растратить, израсходовать материальные блага, ресурсы’, *разъест* ‘оказать негативное влияние, лишить нравственной опоры’ и др., мотивированные глаголом *есть* ‘поглощать пищу’, широко представленные в публицистической,

разговорной, художественной речи, попадают в разные текстовые пространства словаря. Отсюда возникает ощущение бесконечного разнообразия метафорических словоупотреблений и отсутствия системности в их речевом использовании.

Разрешить это противоречие может создание словаря метафор, построение которого позволит описать все многообразие метафорического словоупотребления на определенном хронологическом срезе функционирования языка и отразить системный характер метафорической семантики. Такой опыт в русистике существует. На материале художественной литературы созданы словари *Словарь поэтических образов* в 2-х т. [Павлович 1999], *Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в)* [Иванова 2004] и др. На материале публицистики создан *Словарь русских политических метафор* [Баранов, Караулов 1994]. На материале публицистической, художественной и разговорной речи периода с 1950 г. до наших дней создан *Словарь русской пищевой метафоры* [Юрина (ред.) 2015, 2017], на примере которого рассмотрим вопрос о дидактическом потенциале словаря метафор в методике преподавания русского языка как неродного и иностранного.

1. Концепция *Словаря русской пищевой метафоры* и его структура

Отметим несколько важных для понимания концепции словаря моментов. Термин «метафора» в его названии используется в когнитивном значении как основанная на аналогии модель осмысления одних концептуальных феноменов в терминах других, укорененная в сознании носителей языка и регулярно воспроизводимая в речи. В *Словаре русской пищевой метафоры* описываются различные по структуре и семантике языковые единицы, репрезентирующие модели с общей сферой-источником «Еда/Пища», а область цели представляют различные концептуальные сферы-мишени, явления которых подлежат

метафорической номинации и образному означиванию («Человек», «Социум», «Эмоции», «Интеллект» и др.). Поэтому термин «метафора» употребляется в названии словаря в единственном числе: пищевая метафора как концептуальная модель метафорической интерпретации представлений о мире [Боровкова (Балдова) 2015, Бойчук 2009, Капелюшник 2011, Юрина 2013 и др.].

Отличительной особенностью этого словаря является то, что все используемые в отобранных и проанализированных текстах метафорические лексико-семантические варианты, как устойчивого (языковые метафоры), так и окказионального (авторские метафоры) характера, а также идиомы, пословицы и афоризмы получают словарное изъяснение и контекстную иллюстрацию (приводятся 2–3 широких контекста). То есть, каждое образное значение метафорического характера представлено в пределах отдельной словарной статьи. Вторая особенность словаря состоит в том, что метафорические лексико-семантические варианты включаются в лексико-фразеологическое гнездо наряду с другими языковыми репрезентантами (словами и выражениями) иносказательного функционирования исходного образа, обозначенного заголовочным словом в его первичном значении. Это обеспечивает системность в лексикографической презентации языковой образности.

Новизна концепции *Словаря русской пищевой метафоры* определяется стремлением целостно описать характерный для сознания русской языковой личности фрагмент образной системы в единстве концептуальных и смысловых связей между метафорически уподобляемыми явлениями. Эта задача потребовала новых способов организации словарного материала (тематический и гнездовой) и представления семантики толкуемых единиц (лингвистический, когнитивный и энциклопедический). Словарь включает три тома: *Блюда и продукты питания* [2015], *Гастрономическая деятельность* [2017], *Субъект, объект, инструменты гастрономической деятельности* (на стадии

редактирования), которые построены по тематике исходной сферы-источника метафорических проекций. Такое построение макроструктуры словаря репрезентирует национальную пищевую традицию; позволяет сохранить единство исходного базового образа, метафорически воплощенного в системе образных лексических и фразеологических единиц языка; целостно представляет фрагмент русской общеязыковой образной системы и транслируемой ею картины мира.

В первом томе собраны образные слова и выражения русского языка, метафорически называющие и характеризующие широкий круг явлений окружающего мира по аналогии с блюдами и продуктами питания. Например, *каша* ‘неразбериха, путаница’; *сливки* ‘самая лучшая часть чего-л.’, *глазное яблоко* ‘анатомический термин, называющий глаз’, *как мед/сахар* ‘приятный (о голосе)’, *колбасой* ‘в виде удлиненного цилиндра’, *нива не сvariшь* (с кем-л.) ‘невозможно договориться, действовать согласованно’, *знает кошка, чье мясо съела* ‘тот, кто совершил постыдный поступок, понимает свою вину’, *и рыбку съест и косточкой не подавиться* ‘получить желаемое, избежав при этом негативных последствий’ и др. Всего словарь включает 170 гнезд и 955 образных слов и выражений.

Во втором томе *Словаря русской пищевой метафоры* собраны образные слова и выражения русского языка, метафорически называющие и характеризующие широкий круг явлений окружающего мира по аналогии с процессами приготовления и поглощения пищи, состояниями и действиями субъектов гастрономической деятельности, свойствами и качествами пищи, кухонными инструментами и помещениями, предназначенными для еды. Например, *вариться* (в чем-л.) ‘находиться в определенных условиях, пребывать в какой-л. атмосфере, каком-л. состоянии’; *грызть* ‘беспокоить, терзать, тревожить (о мыслях, чувствах)’; *запахло жареным* ‘о крайне напряженной, неблагоприятной для кого-л. ситуации, которая впоследствии может привести к серьезным неприятностям,

большим потерям’, *сварить кашу из топора* ‘сделать, создать что-л., обходясь минимумом доступных средств’.

Все образные номинации объединены общей семантической сферой-источником метафорических проекций «Гастрономическая деятельность». Словарный материал сгруппирован в лексико-фразеологические гнезда, которые расположены в пределах 3 разделов: 1. Процессы приготовления пищи, 1.1 Тепловая обработка продуктов, 1.2 Механическая обработка продуктов, 1.3 Консервация и ферментная обработка продуктов, 1.4 Приготовление составов и формирование кулинарных изделий; 2. Процессы поглощения пищи, 2.1 Поглощение пищи, 2.2. Поглощение жидкости, 2.3. Этапы и способы поглощения пищи, 2.4 Физиологические процессы, связанные с поглощением пищи, 3. Кормление. Всего словарь включает 151 гнездо и 1624 образных слова и выражения.

Третий том включает образные слова и выражения, метафорически называющие и характеризующие различные явления окружающего мира по аналогии с качествами пищи, субъектами гастрономической деятельности, помещениями и инструментами, предназначенными для еды и кулинарии. Словарный материал сгруппирован в три раздела, каждый из которых соответствует тематической сфере исходных образов, послуживших источником метафорической характеристики. Так, первый раздел 3-го тома «Качества и свойства пищи» объединяет образные лексические и фразеологические обозначения явлений жизни, основанные на метафоризации вкусовых качеств продуктов (*сладкоречивый* ‘умеющий говорить красиво, интересно, увлекательно’), свойств продуктов, связанных с их составом (*сальный* ‘непристойный, грубо-циничный, похотливый’), высокой или низкой степенью качества блюда или продукта питания (*с пылу с жару* ‘о чём-л. совершенно новом, только что созданном’, *тухлятина* ‘о чем-л. скучном, неинтересном’). Второй раздел включает метафоры и фразеологизмы, отражающие образное переосмысление представлений

о субъекте гастрономической деятельности – человеке, который готовит еду (*повар* ‘организатор событий общественной и политической жизни’) и употребляет пищу (*гурман* ‘ценитель искусства, поклонник всего изящного, красивого’). Сюда же входят слова и выражения, представляющие метафоризацию состояний человека, вызванных потребностью в еде и питье (*аппетит* ‘интерес, желание, стремление к чему-л.’, *жаждать* ‘очень сильно хотеть чего-л.’), а также степенью удовлетворения этой потребности (*сытый голодного не разумеет* ‘человеку, имеющему все необходимое, трудно понять проблемы того, кто в чем-л. нуждается’). Третий раздел «Кухня и кухонный инвентарь» представляет образные слова и выражения, основанные на метафоризации наименований помещений для приготовления и поглощения пищи (*кабак* ‘учреждение или рабочий коллектив, в котором нарушена дисциплина, не соблюдаются никакие правила’), посуды (*общий котёл* ‘деньги, ресурсы, предназначенные для коллективного пользования’, *вилка* ‘ситуация с возможностью двоякого выбора’, *в час по чайной ложке* ‘не спеша, понемногу’), кухонных инструментов и приборов (*попасть в жернова* ‘оказаться в сложном положении’, *мясорубка* ‘кровопролитная битва, война’, *штопором* ‘винтообразно, по спирали’). Всего словарь включает 66 гнезд и 800 образных слов и выражений.

Каждый том словаря снабжен алфавитным указателем для удобства поиска определенного слова или выражения, а также списком источников контекстного материала, включающим перечень авторов и названий художественных произведений, периодических изданий и интернет-сайтов.

2. Образцы словарных статей

Приведем в качестве примера фрагмент словарного описания лексико-фразеологического гнезда с вершиной *блин*:

БЛИН, -а, м.

I. Исходное значение.

Тонкая круглая лепёшка из жидкого теста, поджаренная с двух сторон на смазанной маслом или жиром сковороде. – *Она много лет преподавала этот предмет в профтехучилище, теперь помимо руководства Домом творчества ведёт клуб «Хозяюшка», где будущие мамы и бабушки учатся выпекать пироги, кулебяки, блины и прочую вкусную домашнюю снедь, притягивающую в дом и хозяев, и гостей («Народное творчество»).*

II. Образные значения.

БЛИН. ЯМ. Разг. 1. Металлический груз в форме диска на спортивной штанге. – *Стоя во фронтальной стойке, в руках гриф или блин от штанги, выполнять темповые выталкивания грифа вперед двумя руками («Боевое искусство планеты»).*

2. Плоский и круглый металлический предмет в форме диска. – *Вдвоем отодвинув тяжелый чугунный блин, закрывавший лаз, они начали спускаться вниз (Д. Глуховский. Метро 2033).*

3. Головной убор округлой формы (берет, кепка, фуражка и т. п.). – *Все-таки непонятно, как разумная женщина может нацепить на себя белый шерстяной блин, именуемый в накладных берете форменным или голубые панталоны, тоже форменные (В. Сеницына. Муза и генерал).*

4. Плоский предмет. – *Она вспоминала, как в больнице мать, свернувшись в комок, держалась костяной рукой за прут кроватной спинки, а грязный блин подушки лежал у нее на плече... (О. Славникова. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки).*

5. Небесное светило. – *От неожиданности, что еще кто-то кроме нас бродит в эту темную пору, когда ни зги не видно, лишь желтый блин луны злоежес освещает гарнизонные закоулки, мы завопили (В. Сеницына. Муза и генерал).*

6. **Эвфем.** Прост. Ругательство, эвфемистическое замещение нецензурного слова. Используется в качестве междометия, выражающего эмоцию недовольства, недоумения, негодования, иронии и др. Груб. – *Блин, как он меня достал, – со стоном*

проговорила Елена Николаевна (А. Геласимов. Фокс Малдер похож на свинью).

БЛИН. АМ. О памяти, в которой смешались воспоминания. *Экспр.* – *Память его превратилась в огромный прокисший блин, в котором реалии и факты каторжного быта спеклись с небылицами, фантазиями, легендами и выдумками* (Н. Мандельштам. Воспоминания).

БЛИНОМ / БЛИНКОМ. **Твор. сравн.** 1. В виде блина (о плоских предметах округлой формы). – *Взяла у ней две подушки блином, да самовар рваный...* (Л. К. Чуковская. Спуск под воду).

2. в знач. нар. Развалившись на поверхности (о положении тела человека). *Экспр.* – *Я просто лег на крышу, распластавшись на ней блином* (И. Ушаков. Записки неинтересного человека Тетрадка № 1).

БЛИННЫЙ. ЯМ. Плоский, округлой формы, напоминающий блин (о предметах, головных уборах). – *Эти двое, «наехавшие» на меня, никак не предполагали, что их убогий день закончится так бурно, они будто плыли в тумане, будто цедя сквозь зубы все знакомые им междометия, будто снимая с мятых голов блинные кепки* (К. Сурикова. ДТП).

III. Лингвокультурологический комментарий.

Блин – характерное для современной русской кухни кушанье. Выпекаются блины обычно в большом количестве и складываются друг на друга стопкой. Перед подачей и употреблением блины без начинки сворачиваются конусом или трубочкой. Блины с начинкой (творогом, мясом, фаршем, ветчиной, грибами, сыром, рыбой, овощами, яйцом, фруктами, ягодами, шоколадом) складываются конвертиками. Блины едят со сметаной, маслом, вареньем, медом, сгущенным молоком, икрой. Русские блины отличаются особой консистенцией: они мягкие, рыхлые, с четко различимым рисунком многочисленных пор.

Слово *блин* – искажённое *млин* от глагола *молоть*, то есть изделие из намеленной муки. Блины были одним из первых изделий из муки еще в доисторические времена. Их разновидности есть у всех народов, использующих в готовке муку. Они являются и одним из самых древних русских блюд.

Блины были ритуальным блюдом еще у языческих славянских народов, являлись символом Солнца, имели магическое значение, были частью жертвоприношений богам. В языческие времена блины на Руси являлись атрибутом праздника, который посвящен Весеннему солнцевороту. Этот день олицетворял победу Весны и Света над Зимой и Темнотой. Весенний солнцеворот являлся символом смерти Зимы. С этим связано присутствие блинов на столе во время поминок. Блины были обязательны не только на похоронах, но и на свадьбе: невеста умирала как девушка для того, чтобы родиться как женщина. Первый из приготовленных блинов всегда предназначался душам предков. Его нужно было оставить на окне либо отдать нищему, помянув покойника. Кроме того, девушки использовали блины для святочных гаданий. После крещения Руси языческий обряд проводов Зимы привязали к началу Великого поста. Неделя, которая предшествовала посту, называлась Мясопустной, именно в это время хозяйки пекли всевозможные блины, восполняя, таким образом, отсутствие на столах мясных блюд.

IV. Типовые образные представления.

1. Круглый и плоский блин выступает образным эталоном для характеристики предметов подобной формы.

2. Форма, цвет, структура поверхности блина (круглый, плоский, желтый, пористый, маслянистый) образно характеризуют форму и черты лица человека, цвет и структуру кожи.

4. Сложенные стопкой блины выступают образным эталоном для характеристики предметов, имеющих многослойную структуру.

5. Форма блина, его размер, желтый цвет и блеск образно ассоциируется с солнцем и луной.

6. Плоская форма и ровная, гладкая поверхность блина ассоциируется с плоским и ровным рельефом местности. И др.

3. Лингводидактический потенциал словаря

Все представленные в словаре зоны описания образных слов и выражений обладают существенным лингводидактическим потенциалом, который заключается в возможности повысить языковые, речевые и коммуникативные компетенции пользователя, независимо от того, является ли он носителем русского языка или человеком, изучающим русский язык как неродной или иностранный. Состав словника, распределенный по тематическим группам исходной области метафоризации и лексико-фразеологическим гнездам метафорической мотивации, знакомит читателя словаря с многообразием и разнообразием образных средств русского языка, способствует пополнению активного и пассивного словарного запаса. Знакомство с толкованиями значений активизирует лингвистическую рефлексию пользователя, стимулирует осмысление содержания языковых выражений, способствует уточнению и пополнению имеющихся знаний о том, как русский язык выражает образное видение различных явлений действительности через гастрономические образы и какие гастрономические образы используются для обозначения и метафорической характеристики мира. Тем самым проясняется внутренняя форма наименований, фиксация на которой снимает привычное неосознанное, механистическое восприятие и употребление слов в речи; актуализируются экспрессивный и эстетический аспекты речевой деятельности. Даже носители языка с удивлением обнаруживают, как много образов таит в себе язык и какие нюансы смысла могут быть выражены при метафорическом обозначении множества явлений окружающего мира и внутреннего мира человека. Развиваются стилистическая и риторическая компетенции.

Отметим основные знания, умения и компетенции в области владения русским языком, которые могут формироваться у иностранных учащихся с использованием *Словаря русской пищевой метафоры* в качестве дидактического средства и источника материала.

1. Языковые, речевые и коммуникативные компетенции в области употребления метафор в устной и письменной речи, в том числе – при переводе метафорических текстов.

Эти компетенции особенно значимы при подготовке русистов-исследователей, преподавателей русского языка и переводчиков. То есть тех обучающихся, которым необходимо овладеть языком на уровне С1 и С2. Словарь дает возможность сформировать представление о целостном фрагменте образной системы языка как совокупности метафорических моделей и типовых образов, имеющих регулярное языковое воплощение.

2. Речевые и коммуникативные умения на уровне понимания и интерпретации метафорических текстов.

Эти компетенции важны обучающимся, осваивающим второй сертификационный уровень владения языком (B1, B2), поскольку метафора – одно из самых частотных средств выразительности в художественной, публицистической и разговорной речи. Без умения находить метафоры в тексте, понимать их актуальный смысл и культурные коннотации, без знания устойчивых метафорических значений языковых единиц невозможно понять аутентичные тексты в условиях реальной коммуникации. Материалы словаря (состав словника и обширные текстовые иллюстрации) могут быть использованы преподавателем в качестве учебно-тренировочных заданий по освоению лексики, чтению и интерпретации текста.

3. Лингвострановедческая (культурологическая) компетенция в области русской пищевой традиции, пищевого кода культуры, типовых образов русской лингвокультуры.

Страноведческий и культурологический аспекты изучения иностранного языка, в том числе русского, сопровождают

процесс освоения языковой системы и овладения навыками речевой деятельности с самых первых этапов. Словарь может познакомить учащихся с характерными блюдами и продуктами традиционной и современной русской кухни, процессами их приготовления и поглощения, кухонным инвентарем. Этому способствуют толкования заглавных слов с прямым гастрономическим значением и фотоиллюстрации к ним, на которых можно увидеть, как выглядит продукт или блюдо: его цвет, стандартную форму, способ сервировки. В словаре дается лингвокультурологический комментарий – относительно короткий текст справочно-информационного характера, рассказывающий о бытовании кулинарного феномена в повседневной гастрономической практике и о его символическом значении. Система устойчивых образных представлений, сформированных на концептуальной базе исходного образа, описывается в зоне, расположенной после словарной презентации толкований единиц, входящих в одно лексико-фразеологическое гнездо.

4. Языковые знания на уровне лексики, словообразования, фразеологии, паремиологии.

Состав толкуемых в словаре единиц весьма разнообразен. Он включает слова всех частей речи, образованных по различным словообразовательным моделям. Гнездовое расположение материала способствует обнаружению и запоминанию деривационных и мотивационных связей слов в их исходных и метафорических значениях. В словаре представлена как частотная общеупотребительная лексика, входящая в лексический минимум начальных этапов обучения, так и лексика стилистически окрашенная, с ограниченной сферой употребления, с яркими эмоционально-оценочными и экспрессивными коннотациями. Это дает представление о стилистическом разнообразии словарного состава русского языка, что оказывается значимым при овладении языком на средне-продвинутом (B2) и продвинутом (C1, C2) этапах обучения. В словаре представлены идиомы и поговорки, основанные на метафоризации гастрономической

сферы. Этот материал может быть использован при чтении курса русской фразеологии.

Кроме того, словарь может быть источником материала для научно-исследовательских работ студентов и аспирантов, изучающих русский язык в рамках различных научных подходов и методов: в области лексической и фразеологической семантики, сопоставительной лексикологии и фразеологии, когнитивной и семантической теории метафоры, лингвокультурологии, теории и практики лексикографии.

Заключение

Конечно, представленная в данной статье характеристика дидактического потенциала словаря метафор вообще и *Словаря русской пищевой метафоры* в частности – это пока еще только перспективное видение возможностей их использования в практике преподавания РКИ. Более предметный разговор на эту тему должен быть подкреплен конкретным опытом применения словарных материалов на уроках по изучению русского языка и русской культуры в различных студенческих аудиториях. От имени авторов-составителей *Словаря русской пищевой метафоры* хочу выразить надежду на скорейшую реализацию дидактического потенциала этого словаря в образовательных практиках и обсуждение этого методического опыта на ближайших научно-практических форумах.

Библиография

Алефиренко Н. Ф., 2002, *Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры*, Издательство «Академия», Москва.

- Баранов А. Н., 1991**, *Очерк когнитивной теории метафоры*, [в:] Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. *Русская политическая метафора (материалы к словарю)*, Издательство института русского языка РАН, Москва, с. 184–193.
- Баранов А. Н., Караулов Ю. Н., 1994**, *Словарь русских политических метафор*, Издательство Помовский и партнеры, Москва.
- Бойчук А. С., 2009**, *Группа «наименования блюд» как часть системы гастрометафор русского языка*, [в:] «Грани познания», № 1 (2), [Online] http://grani.vspu.ru/files/publics/20_pub.pdf [15.07.2018].
- Боровкова (Балдова) А. В., 2015**, *Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка)*, [в:] «Вестник Томского государственного университета», № 396, с. 5–13.
- Дормидонтова О. А., 2009**, *Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира (на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах)*, [в:] «Вестник Тамбовского университета», Серия «Гуманитарные науки», Вып. 9, с. 201–205.
- Иванова Н. Н. [ред.], 2004**, *Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.)*, Издательство АСТ: Астрель, Русские словари, Транзиткнига, Москва.
- Илюхина Н. А., 2010**, *Метафорический образ в семасиологической интерпретации*, Издательство Флинта: Наука, Москва.
- Капелюшник Е. В., 2011**, *Кулинарные образы, характеризующие мир человека*, [в:] «Молодой ученый», № 2, т. 1, с. 207–214.

- Лакофф Дж., Джонсон М., 2017**, *Метафоры, которыми мы живем* (русский перевод А. Н. Баранова), Издательство ЛКИ, Editorial URSS, Москва.
- Мишанкина Н. А., 2010**, *Метафора в науке: парадокс или норма?*, Издательство Томского университета, Томск.
- Национальный корпус русского языка**, [Online] www.ruscorgpora.ru [19.07.2018].
- Павлович Н. В. [ред.], 1999**, *Словарь поэтических образов: в 2-х т.*, Издательство Эдиториал УРСС, Москва.
- Резанова З. И. [ред.], 2003**, *Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты*, Издательство Воронежского государственного университета, Воронеж.
- Скляревская Г. Н., 2004**, *Метафора в системе языка*, Издательство Филологического факультета СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Телия В. Н., 1986**, *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Издательство Наука, Москва.
- Чудинов А. П., 2001**, *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)*, Пермь.
- Юрина Е. А., 2005**, *Образный строй языка*, Издательство Томского университета, Томск.
- Юрина Е. А., 2013**, *Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов*, Издательство Келешек 2030, Кокшетау.
- Юрина Е. А. [ред.], 2015**, *Словарь русской пищевой метафоры, Т. 1: Блюда и продукты питания*, [сост. А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина], Издательство Томского университета, Томск.

- Юрина Е. А. [ред.]**, 2017, *Словарь русской пищевой метафоры, Т. 2: Гастрономическая деятельность*, [сост. А. В. Балдова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина], Издательство Томского университета, Томск.
- Gibbs R.**, 1992, *Categorization and metaphor understanding*, [в:] «Psychological Review», 99 (3), с. 572–575.
- Glucksberg S.**, 2001, *Understanding Figurative Language – From Metaphors to Idioms*, Oxford University Press, N.Y.
- Lakoff G., Johnson M.**, 1980, *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.

Elena A. Yurina

Dictionary of Metaphors: its didactic potential for teaching Russian as a foreign language

This paper focuses on the potential which the Dictionary of Russian Food Metaphors displays as a source of didactic material in the practice of teaching RFL. It also addresses the issue of acquiring the Russian metaphorical system in the process of teaching Russian at university wherein learners' proficiency level and specialization are taken into account. The didactic potential of the dictionary is characterized in terms of formation of 1) knowledge of vocabulary, word-formation, phraseology, paremiology; 2) the linguistic and cultural competence in the domain of Russian culinary traditions; 3) skills necessary to be able to understand and interpret metaphorical texts; 4) communication and speaking skills in using metaphors in oral and written speech, including translation of metaphorical texts.

Ольга Викторовна Раина, Михаил Сергеевич Хмелевский
Россия, Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОМОНИМИЯ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В СЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского
фонда фундаментальных исследований.

Проект № 18-012-00754; шифр ИАС 31.15.69.2018.

Одним из важнейших аспектов преподавания русского языка как иностранного является фразеология наравне с таким же предметом обучения, как лексика [Шахсуварова 1983: 12]. В отличие от лексики, охватывающей в своей совокупности весь спектр фактов, явлений и процессов действительности, фразеология отражает сферу эмоционально-психологических состояний человека (радость, печаль, любовь, дружбу, ненависть), чувств и переживаний, количественную и качественную характеристику явлений и объектов, которые зачастую позволяют выразить их с особо подчеркнутой экспрессией [Вальтер, Малински, Мокиенко, Степанова 2005: 7].

Необходимость включения фразеологии на начальном этапе обучения русскому языку в иноязычной аудитории, т. е. уже на уровне А1, признается многими методистами, однако имеются довольно большие разногласия и противоречия в подходах к этому вопросу [Верещагин, Костомаров 1982: 125].

С одной стороны, распространена точка зрения, что на начальном этапе обучения фразеологические единицы вводить вообще не следует, а с другой – если мы откроем любой учебник по РКИ, то обязательно увидим, что они присутствуют во всех учебных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся на самых начальных этапах обучения [Адонина и др. 2017: 27, Минакова 2005: 12].

С нашей точки зрения, вопрос, включать ли фразеологию на начальном этапе обучения РКИ, решается однозначно положительно с теми оговорками, что подобное включение должно быть в значительной мере избирательным. В частности необходимо подбирать, с одной стороны, фразеологизмы, в состав которых входит лексика, необходимая для запоминания на том или ином этапе обучения, а с другой – исключительно частотные и наиболее употребительные в разговорной речи, которые студент смог бы уже на начальном уровне использовать и применять в повседневной жизни. Так, как нам представляется, следует исключить трудные для понимания, редкие по своей употребительности в повседневной жизни, а следовательно, излишние и ненужные с методической точки зрения такие устойчивые единицы, как, например, *приказать долго жить*, *почить в бозе*, *выкидывать фортели*, *толочь воду в ступе*, *попасть как кур во щи* и т. п. [Вальтер, Малински, Мокиенко, Степанова 2005: 15].

Польза включения фразеологизмов в процесс обучения РКИ заключается в самой их природе, т. е. в большинстве своем они являются эмоционально-окрашенными, поэтому легко запоминаются студентами, в особенности в славянской аудитории, вследствие этого фактора легкой их запоминаемости даже на уровне А1 достигается эффект активного знания общепотребительных фразеологизмов, так и эффект усвоения и закрепления нового, необходимого уже на самом первом этапе изучения в рамках РКИ грамматического или лексического материала. В особенности, если речь идет о славянской аудитории, где нет

необходимости объяснять совпадающую или близкую по звучанию и одинаковую по значению лексику, падежную систему или глагольное управление с целью снятия языкового барьера у учащихся, достижение их представления о русском языке как о близкородственном, напр., *хлеб всему голова; работа не волк; ни рыба, ни мясо; как рыба в воде; не в своей тарелке; гусь свинье не товарищ; как свинья в апельсинах; век живи – век учись; жить как кошка с собакой; здоровый как бык/дуб; спать как пожарник; курить как паровоз; ругаться как сапожник* и т. п.

Принципиальным в подаче фразеологического материала и метафорической лексики в целях заучивания новых слов, выражений и грамматических конструкций является их живое контекстуальное употребление преподавателем на занятиях в своей речи, а также провоцирование студентов к их активному использованию [Щукина 2003: 17]. Так, к примеру, включение даже на начальных этапах обучения с их применением в контексте, понятном для обучающихся, таких фразеологизмов, как *от а до я, мне все равно/наплевать, каша в голове, работать как пчелка/лошадь, голодный как волк, влюбиться по уши, сыт по горло/уши, устать как собака, китайская грамота* и др. может выполнять одновременно две функции: помогать усвоению новой лексики и многих грамматических и синтаксических конструкций. При этом отметим, что принципы выборки фразеологизмов должны быть ориентированы не только на закрепление лексических компонентов, которые в них входят, но прежде всего – на частотность их употребления в повседневной речи и узнаваемость носителями русского языка вне зависимости от уровня образованности, эрудиции или лингвистической компетенции [Краснюк 2016: 94].

Не последнюю роль играет включение преподавателем в рамках учебного процесса с контекстуальной обоснованностью и соответствующей жестикуляцией или мимикой – для полной наглядности (порой даже нарочитое для подчеркивания и иллюстрации вызываемого эффекта) также и междометных

фразеологизированных сочетаний, характерных для повседневной непринужденной речи при выражении тех или иных эмоций, что является неотъемлемым и важным фактором для установления коммуникации даже на самых первых этапах [Митрофанова, Костомаров 1990: 89]. В частности это такие фразеологизированные междометные сочетания, выражающие такие эмоциональные чувства, как удивление, заинтересованность, восхищение, страх, уныние и т. п., без знания которых зачастую даже у обучающихся на более продвинутых этапах возникают трудности в ведении диалога из-за неспособности поддержать беседу, правильно отреагировать на реплику собеседника, выразить ту или иную эмоцию, которую требуют законы диалогического жанра [Меншутина 1984: 41]. Здесь мы имеем в виду такие устойчивые эмоционально-экспрессивные сочетания, как, например: *ничего себе!*; *с ума сойти!*; *тихий ужас!*; а также таких устоявшихся словосочетаний, выражающих экспрессию, типа: *какой кошмар!*; *вот это да!*; *не может быть!*; *да ты что?!*; *умереть не встать!*; *надо же? – неужели!*; *ух ты!*; *черт побери!* и т. п. Они, с нашей точки зрения, могут включаться уже на уровнях А1–А2 и придавать непринужденность и естественность коммуникативных ситуаций даже при выполнении грамматических упражнений, что в значительной мере будет способствовать преодолению языкового барьера у учащихся [Адонина и др. 2017: 28].

На более высоких уровнях введение выборочных фразеологизмов (по причине их легкой запоминаемости по причине своей экспрессивно-эмоциональной наполненности) может служить полезным материалом для закрепления лексико-грамматического материала, которые в дальнейшем изучении грамматического материала могут подаваться в виде подсказок тех или иных словоформ как определенные языковые формулы или штампы, в частности:

1. при изучении глаголов движения (не столько для усвоения их многозначности, сколько в целях дидактической

отработки их формального грамматического и словообразовательного аспектов, что представляет немалые трудности для иностранцев): *прийти в голову, вылетело из головы, выйти из себя, прийти в себя, водить за нос, наводить ужас, разошлись как в море корабли, в голову не лезет*, а также при объяснении синтаксических конструкций: *ездить зайцем, ходить гоголем/танком/навлином/свиньей* и т. п.;

2. при закреплении трудных случаев словообразования у частотных именных и глагольных форм на уровнях А2–В2 и выше: *собаку съест в чем-л.* (глагол *съесть*), *сломя голову* (деепричастие), фразеологизированный фольклоризм *зимой и летом одним цветом* (адвербиализированные формы творительного падежа), *когда я ем – я глух и нем* (форма глагола *есть* и краткие прилагательные), *семь раз отмерь – один раз отрежь* (императивные формы) и т. п.;
3. на более высоких уровнях изучения РКИ при подаче историко-культурологического материала: *в Тулу со своим самоваром; высокий как Останкинская башня; иди в баню!; каша в голове; язык до Киева доведет; Москва слезам не верит; печки-лавочки; очередь как в мавзолей; ежовые рукавицы* и т. п.

Здесь, правда, следует оговорить, что зачастую в учебниках по РКИ мы встречаемся с излишним перенасыщением фразеологизмами, которые узусно ограничены в живой речи и которые обучающийся не встретит в живом непринужденном общении, как, например, попавший во многие учебники благодаря работам по русской фразеологии В. В. Виноградова пример *бить баклуши*, который, хоть и отражает русскую картину мира, но совершенно не пригоден для употребления в повседневной речи (особенно на уровне А2–В1) [Мокиенко, Степанова, Малински 1995: 24]. Бесспорно, знание таких и подобного типа фразеологизмов необходимо для изучающих русский язык

и культуру, но только на более высоких уровнях владения языком (ср., например, частотность использования в повседневной непринужденной речи таких фразеологизмов, как *бить баклуши* – с одной стороны, и *палец о палец не ударить* или *плевать в потолок* и т.п.). Однако, как пишет В. М. Мокиенко, выражение *бить баклуши* «практически никому, кроме лингвистов, неизвестно» [Мокиенко, Степанова, Малински 1995: 12]. В этом смысле подчеркнем важность принципа подборки фразеологизмов, включаемых в процесс обучения, с точки зрения не столько с их культурологической значимости (что следует делать на более высоких уровнях С1–С2), сколько в смысле частотности их употребительности в разговорной речи и их стилистической окрашенности.

Значительным подспорьем в преподавании близкородственных языков могут служить фразеологизмы и в культурологическом плане, например, в рамках курса по страноведению, когда устойчивое сочетание выражает концептуальное значение той или иной другой культуры [Вежбицкая 1996: 56]: русск. *на авось, кричать во всю Ивановскую, Москва слезам не верит, щи да каша – пища наша, одет как матрешка, встречать хлебом и солью*, польск. *iść/pójść pod kościół* – «пойти/сидеть на паперти»; *bigos w głowie* – «каша в голове», *pójść na piwko* (не обязательно на пиво) – в русском значении «пойти посидеть».

В связи с вышесказанным встает вопрос о выборке фразеологического материала на всех уровнях обучения, который должен быть стилистически обоснованным и выверенным. Речь идет о целесообразности набора включаемых фразеологических единиц. Так, например, в теме «труд, работа» актуален выбор между фразеологизмами *работать как лошадь* или *работать как вол*, где второе будет узусно ограничено и не всегда понятно среднему носителю языка [Мокиенко, Степанова, Малински 1995: 15]. В этом смысле приведем аналогичные пары на предмет узнаваемости: *работать в поте лица / не покладая рук / на совесть, крутиться как белка в колесе* или – *тянуть*

ляжку, в семантической группе «бездельничать», с одной стороны, частотные *плевать в потолок, палец о палец не ударить, сидеть сложа руки*, а с другой – *слоны слонять, лодыря гонять*, либо в семантической группе «далеко»: *на краю света, у черта на рогах* или *куда ворон костей не заносил, куда Макар телят не гонял*, в группе «много»: *по горло, вагон (времени), пруд пруди, как собак нерезанных* или *вавилонское столпотворение*, или тема «мало»: с одной стороны – *кот заплакал, капля в море, раз два и обчелся, по пальцам пересчитать*, а с другой – *вершина айсберга, как слону дробина*; или такие, как: *почить в бозе – копыта откинуть* и т. п.

Однако при всей целесообразности и необходимости включения фразеологии в процесс обучения РКИ в славянской аудитории данный вопрос осложняется таким явлением, как межславянская интерференция и омонимия. Данный вопрос, равно как и вопросы омонимии, освещены в лингвистике достаточно подробно и обширно [Кусаль 2003: 24], но при этом особого внимания заслуживает также ее рассмотрение на фразеологическом уровне. С учетом всего вышесказанного относительно подборки языковых устойчивых сочетаний на занятиях в целях закрепления лексико-грамматического материала следует дополнительно учитывать этот аспект, поскольку внешнее сходство зачастую бывает обманчивым, что необходимо принимать во внимание при подборке фразеологизмов в процесс обучения РКИ в славянской аудитории. Причем, если вопросы внутриязыковой фразеологической омонимии давно являются объектом внимания лингвистов, то проблемы фразеологической межъязыковой омонимии близкородственных языков, как это ни парадоксально, выпадают из поля зрения лингвистов. Исходя из компонентного состава, можно выделить три основные группы мнимых эквивалентов [Daszczyńska 1987]:

1. Мнимые эквиваленты, состоящие из гомогенов, т. е. компонентов общего корневого происхождения:

- а) совпадающие в структурном плане, близкие по звучанию, как, например, *ни за грош – (ani) za grosz*, *не своим голосом – nie swoim głosem*, *с сердцем – z sercem*, *сидеть на шее у кого – siedzieć na karku* и т. п. Подобные устойчивые сочетания можно и, по нашему мнению и опыту, даже нужно и полезно давать обучающимся в качестве переводческой практики, предварив задание примечанием, что они могут быть переведены буквально, но с учетом лексико-грамматических особенностей близкородственных языков. Включая в задания на перевод подобные эквивалентные фразеологические единицы, можно отрабатывать и закреплять у обучающихся грамматические, лексические и синтаксические аспекты интерференции близкородственных языков;
- б) с различной структурой, близкие по звучанию: *в дым/хлам (напиться) – w dym (obrócić się)*;
- в) идентичные в структурном плане, но разные по звучанию: *золотая середина – złoty środek*, *хоть топор ведай – siekierę można powiesić*, *душа ушла в пятки – dusza poszła w pięty*, *голубая кровь – błękitna krew*, *до последней капли крови – do ostatniej kropli krwi* и т. п. Фразеологизмы подобного типа семантического совпадения также могут продуктивно использоваться на занятиях РКИ в славянской аудитории в рамках заданий по переводу с одного языка на другой и способствовать усвоению как лексического, так и грамматического;
- г) с различной структурой, разные по звучанию: *быть правым – mieć rację*, *легкая рука у кого – ktoś ma lekką rękę*, *не по зубам – nie na czyjeś zęby*.
2. Мнимые эквиваленты, которые включают в свой состав только один или несколько компонентов общего корневого происхождения, а остальные – восходят к разным

корням и различаются по звучанию, напр., *dziękować z góry* – *заранее благодарить*; *słaby jak barszcz* – о слабом человеке, *czarna polewka* – отказ девушки от предложения руки и сердца «престарелым» ухажерам: *podać czarną polewkę* (букв. «подать черный суп») – т. е. не принять чьего-л. предложения выйти замуж; *dostać czarną polewkę* (букв. «получить черный суп») – наоборот – получить отказ; *do duszy z taką robotą* – в омонимичном русскому значении о никчемной работе, *z duszą na ramieniu* – букв. «на плече» – в значении «душа в пятки ушла» и т.п. [Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005].

3. Фразеологические эквиваленты общего значения, имеющие в своем составе разные компоненты: *как сельди в бочке* – *jak sardynki w puszcze*, *жить как сыр в масле* – *wyglądać (czuć się) jak pączek w maśle*, *хлеб да каша – пища наша* – *chleb i woda, nie ma głoda*, *держат кулаки* – *trzymać kciuki*, *сделать отбивную/фарш (из кого)* – *zrobić siekany kotlet/marmoladę (z kogoś)* и др. Данные фразеологизмы с подобным семантическим совпадением но разным компонентным составом представляют собой лаконичный и экономный в содержательном плане культурологический материал для лексико-грамматических упражнений при закреплении языкового материала на всех уровнях изучения языка.
4. Мнимые эквиваленты, состоящие из компонентов, которые выводятся из различных корней, но имеющие в обоих близкородственных языках аналогичное или близкое лексическое значение, как, например, жарг. *в натуре* – «действительно, в самом деле» – *w naturze* – «получать вознаграждение, платить товарами» и т. п.
5. Межуровневая (или разноуровневая) омонимия, т. е. омонимические противопоставления фразеологизмов и свободных сочетаний слов, в результате чего возникает омонимическая система, компоненты которой

(свободное словосочетание – фразеологизм) принадлежат к разным языковым уровням – синтаксическому и фразеологическому:

- а) фразеологизм в русском – свободное сочетание в польском: русск. *зеленая улица* – «свободный путь, без задержек» и польск. *zielona ulica* – «улица, где много зелени», русск. *остаться без рук* – «сильно устать» и польск. *zostać bez rąk* – букв. «лишиться рук, стать инвалидом», русск. *иметь свою руку где-либо* – «свой человек, блат» и польск. *mieć swoją rękę* – т.е. свою, а не чью-нибудь и т. п.;
- б) фразеологизм в польском – свободное сочетание в русском: *na jednej nodze* – «быстро, как можно скорее» и русск. *на одной ноге* (стоять, прыгать) и т. п. [Kusał, Bałaban 2014: 56].

При этом фразеологические единицы, как и лексические компоненты, которые в них входят, провоцируют интерференционные ошибки и становятся причиной недопонимания, поскольку автоматический перенос с одного языка на другой тождественных или близких в структурном и фонетическом плане фразеологизмов может приводить к образованию сочетаний, создающих порой даже комический эффект [Kusał, Bałaban 2014: 59].

Вместе с тем, на более продвинутых этапах обучения РКИ, где подобных интерференциальных ошибок уже не должно возникать, факты интерференции могут проявляться на более тонком, стилистическом уровне ввиду уместности/неуместности употребления одинаковых по структуре и звучанию фразеологизмов. Так, польское *mieć pod nosem* является почти стилистически не окрашенным устойчивым сочетанием для выражения значения близости чего-либо, тогда как русское *находиться у кого под носом* с тем же значением имеет оттенок упрека и ернического назидания. Или, например, польское устойчивое сочетание *oszu piwnie*, которое не имеет никаких

оттеночных коннотаций по сравнению с русским *пивные глаза* и употребляется даже в официальной документации (напр., в удостоверении личности) в значении «карие глаза». Приведем ряд примеров, которые ярко иллюстрируют омонимичное восприятие тех или иных фразеологических единиц вследствие различия общего культурного фона и могут стать причиной межъязыковой интерференции или недопонимания даже при хорошем владении лексическим составом другого языка.

В разработках нашего будущего русско-польского пособия «Лексико-грамматические упражнения сквозь призму фразеологии» нами собирается также и текстовый материал для закрепления навыков чтения и говорения в виде культурологических комментариев и небольших рассказов об истории возникновения таких знаковых для обоих языков фразеологизмов, как русск.: *вот тебе, бабушка, и Юрьев день!* или польск.: *musztarda po obiedzie* – «дорога ложка к обеду» и т.п. Причем целью включения такого материала не является строго научное обоснование происхождения фразеологизма (которое может вообще отсутствовать), поскольку пособие ориентировано не столько на изучение фразеологии, а именно грамматики и лексики с помощью фразеологического материала. Так, например, с появлением в польском языке устойчивого сочетания *pijany jak Polak* – «человек в слегка подвыпившем состоянии, способный на подвиги, отважный» или *pijany jak bela* связано несколько легенд исторического характера, которые могли бы послужить немаловажным подспорьем для отработки навыков и разговорной речи.

Таким образом, включение фразеологизмов в процесс обучения РКИ начиная с нулевого уровня может быть весьма полезным материалом для усвоения и закрепления морфологического, лексического и синтаксического материала, а также служить хорошим иллюстративным фоном на занятиях по культурологии и страноведению.

Библиография

- Адоина Л. В., Лазарев С. В., Никитина В. В., Смирнова С. В., Фисенко О. С., Чернова Н. В., 2017**, *Значение фразеологии в методике обучения русскому языку как иностранному*, [в:] *Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки»*, Международный Институт Дизайна и Сервиса, Челябинск, с. 26–38.
- Вальтер Х., Малински Т., Мокиенко В., Степанова Л., 2005**, *Русская фразеология для немцев*, Издательство «Златоуст», Санкт-Петербург.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1982**, *Национально-культурная семантика русских фразеологизмов*, [в:] *Словари и лингвострановедение*, Русский язык, Москва.
- Краснюк И. Н., 2016**, *Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе*, [в:] *Педагогический опыт, теория, методика, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции*, Издательство ЦНС «Интерактив плюс», Чебоксары, с. 93–95.
- Кусаль К. Ч., 2006**, *Русско-польская межъязыковая омонимия как лексикографическая проблема*, Издательство Санкт-Петербургского университета, Санкт-Петербург.
- Кусаль К., 2004**, *Русско-польская межъязыковая омонимия в сфере фразеологии*, [в:] *Žmogus ir žodis – Man and the World*, Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius, с. 15–20.
- Меншутина О. И., 1984**, *Методические рекомендации к изучению фразеологизмов современного русского языка*, Издательство УДН, Москва.
- Минакова Е. Е., 2005**, *Современная русская идиоматика: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык*, Издательство «Русский язык», Москва.

- Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., 1990**, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, [в:] *VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*, Издательство «Русский язык», Москва, с. 78–94.
- Мокиенко В. М., Степанова Л. С., Малински Т., 1995**, *Русская фразеология для чехов*, Vydavatelství univerzity Palackého, Olomouc.
- Шахсуварова Э. М., 1983**, *Лингвистические и методологические описания фразеологии русского языка в целях обучения иностранных учащихся на начальном этапе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*, Москва.
- Щукин А. Н. (ред.), 2003**, *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*, Издательство «Русский язык», Москва.
- Daszczyńska I., 1987**, *Rosyjsko-polskie pozorne ekwiwalenty frazeologiczne*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk.
- Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A. (red.), 2005**, *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kusal K., Bałaban K., 2014**, *Rosyjsko-polska homonimia międzyjęzykowa jako problem leksykograficzny*, «Anuari de Filologia. Llengües i Literatures moderns», № 4, с. 53–66.

Olga V. Raina, Mikhail S. Khmelevskiy

Phraseological homonymy and interaction as an aspect of the teaching Russian language in the Slavic audient

The article presents the analysis of the topical issue in the process of teaching Russian language in Slavic audience with inclusion of idioms and phraseology as a support for presenting and fixing of grammar, lexical and syntactic material. Idioms are not only cultural and informative resource about country but also include rich linguistic material. It is proved in the article, the inclusion of the phraseology course in Russian language teaching program for beginners. On the basis of the analysis the authors state the existing homonymy in the Russian and Polish languages on syntactical and phraseological level.

Владимир Владимирович Дубичинский,
Дорота Мушиньска-Вольны, Адам Яскульски
Польша, Варшавский университет

ДИДАКТИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ РУССКО-ПОЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ (УСРПФП)

В Лаборатории лексикографических исследований Кафедры русистики Варшавского университета создается учебный словарь, описывающий параллельные устойчивые выражения в русском и польском языках. Близкое родство русского и польского языков, исторические связи, географическое соседство обуславливают взаимовлияние в области культуры и языка, что отражается также и в том, что фразеологические системы обоих языков имеют много общих элементов.

Стоит подчеркнуть, что разные теоретические и практические вопросы польско-русской сравнительной фразеологии были затронуты в ряде работ [Staszewski 1982, Pado 1973, Pado 1982, Romanowska 1997, Daszczyńska 1984, Krucka 1996, Kusal 2004, Kusal, Wałaban 2014 и др.]. Также было разработано несколько русско-польских и польско-русских фразеологических словарей, например: *Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski* под ред. Ю. Люкшина [Lukszyn (ред.) 1998], *Słownik frazeologiczny rosyjsko-polski* С. Каролака [Karolak 1998], *Учебный русско-польский фразеологический словарь* А. И. Молоткова и В. Цеслинской [Молотков,

Цеслиньска 2001], *Rosyjsko-polskie pozorne ekwiwalenty frazeologiczne* И. Дашиньской [Daszczyńska 1987], авторы которых сосредоточивались, прежде всего, на фразеологизмах одного языка и их эквивалентах во втором языке. В последнем из упомянутых выше словарей были описаны фразеологические единицы, которые лексикографы определяют различными терминами. Как пишет польский исследователь Кшиштоф Кусаль, «многие лексикологи, в силу метафоричности понятия „ложные друзья переводчика” не считают его лингвистическим термином в строгом смысле слова – отсюда в ряде работ, посвященных данному вопросу, (...) можно встретить определения типа: омонимы / межъязыковые паронимы, мнимые эквиваленты, тавтонимы, псевдоэквиваленты, коварные слова, аппроксиматы» [Кусаль 2002: XI].

В свое время во избежание неточности некоторых подобных понятий для обозначения внешне сходных слов двух сравниваемых языков был предложен термин **лексические параллели** (подробнее с теорией лексических параллелей можно ознакомиться в [Дубичинский, Ройтер 2015]).

По аналогии с лексическими параллелями для обозначения внешне сходных в двух синхронически сравниваемых языках устойчивых выражений нами предлагается термин **фразеологические параллели**, который, на наш взгляд, наиболее адекватно определяет данное явление и позволяет уточнить многие сходные и сопутствующие термины и понятия.

Фразеологические параллели в русском и польском языках являются мало изученным языковым феноменом. А в предлагаемой нами форме систематического двуязычного лексикографического описания данные единицы еще совсем не исследовались. Как нам кажется, в связи с этим наш словарь будет представлять собой своего рода *novum* среди русско-польских фразеологических словарей.

УСРПФП носит ярко выраженный дидактический характер, так как описывает особенности национально-культурного

своеобразия сопоставляемых единиц и сориентирован на использование в учебном процессе при обучении будущих филологов-языковедов и переводчиков. Особое место занимают дидактические комментарии, специально приводимые в описываемых словарных статьях.

Как справедливо отметили К. Кусаль и К. Балабан: «В условиях двуязычности фразеологические единицы, подобно лексемам, могут быть причиной ошибок и приводить к иллюзии взаимного понимания в межъязыковых контактах (...). Надо подчеркнуть, что идентификация и описание такого рода омонимических пар (...) необходимо не только для прогнозирования возможных языковых ошибок, но может также послужить полезным дидактическим материалом в процессе обучения русскому языку»¹ [Kusał, Bałaban 2014: 59], а также стать необходимым подспорьем для переводчиков и преподавателей.

В необходимости создания русско-польского словаря фразеологических параллелей мы убедились во время дидактических занятий по подготовке переводчиков, когда студенты занимались переводом русских фразеологизмов на польский язык. Выяснилось, что студенты часто ошибочно переводят русские фразеологизмы на симметричные по форме, но асимметричные по содержанию польские фразеологизмы, например:

- (1) Автором обеих книг, которые каменя на камне не оставили от израильского здравоохранения, был Юлий Нудельман (как *kamienia na kamieniu nie pozostawili* вместо *nie pozostawili suchej nitki*).
- (2) И вновь „торпедовцы” каменя на камне не оставили от обороны противника, забросив 14 безответных шайб (как *kamienia na kamieniu nie pozostawili* вместо *rozbili w pył*).

¹ Все цитаты из польских источников даются в переводе авторов настоящей статьи.

(3) Осмотрев избу, Любава прикинула, что если приложить руку да всё вычистить и обиходить, то станет она, как у всех хороших людей (как *przyłożyć rękę* вместо глагола *przyłożyć się*).

(4) В толпе всегда есть колеблющиеся и такие, которые уже чувствуют, что зашли далеко (как *daleko zaszli* вместо *posunęli się za daleko*).

Основным источником исследуемого нами фразеологического материала является *Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski rosyjsko-polski* под ред. Ю. Люкшина [Lukszyn (ред.) 1998], причем дефиниции избранных нами параллельных внешне сходных в русском и польском языках устойчивых выражений обрабатываются, главным образом, путем проверки их употребления в тексте, что неоднократно приводит к выявлению значений не зафиксированных в словаре-источнике или к обнаружению факта неэквивалентности или неполной эквивалентности между приводимыми в словаре фразеологическими единицами обоих языков.

Итак, **фразеологическими параллелями** мы считаем внешне (графически, имея в виду закономерные соответствия латиницы/кириллицы, и фонетически) сходные устойчивые выражения двух сравниваемых языков, в данном случае русского и польского. Подчеркнем, что речь идет не только о параллельных фразеологизмах, а вообще о различных устойчивых выражениях, несущих фразеологическое (метафорическое, переносное) значение.

Под **устойчивыми выражениями** авторами учебного словаря русско-польских фразеологических параллелей (УСРПФП) понимаются заголовочные единицы, представляющие собой как идиомы, фразеологические сращения, паремии, так и сравнительные конструкции, несвободные словосочетания, равные слову, которые несут фразеологические значения.

Учитывая несовпадение значений описываемых в словаре единиц, а также их полное и/или частичное совпадение, предлагаем выделить соответственно ложные, полные и неполные фразеологические параллели.

Полными фразеологическими параллелями (ПФП) мы называем внешне сходные устойчивые выражения в двух синхронически сравниваемых языках с полным совпадением семантического объема. Например:

| | |
|---|---|
| <p>ПАДАТЬ С НОГ Очень устать, быть слабым или расслабленным: <i>Выручили резервы железнодорожников, – тоже падали с ног, но работали.</i></p> | <p>PADAĆ Z NÓG = Падать с ног: <i>To prawda, że nieraz po sześciu godzinach w szkole padała z nóg.</i></p> |
| <p>КРОВЬ С МОЛОКОМ 1. Здоровый, цветущий, с хорошим цветом лица: <i>Парень был здоровый, кровь с молоком, но говорил слабым и женственным голосом;</i> 2. Свежее, румяное лицо: <i>Он был красавец собою, с открытым грудным и объёмистым басом, лицо – кровь с молоком.</i></p> | <p>KREW Z MLEKIEM 1. = Кровь с молоком 1: <i>A nieraz jak się oficerek napatoczy – tyci prawie paniczyk, krew z mlekiem...;</i> 2. = Кровь с молоком 2: <i>I zęby jak perły, tak? A cerę jak krew z mlekiem?</i></p> |
| <p>НЕ ПЕРВОЙ МОЛОДОСТИ 1. О человеке: не молодой, средних лет: <i>Дубков был маленький жилистый брюнет, уже не первой молодости;</i> 2. О предмете: не новый, поношенный, но ещё работающий или используемый: <i>В кабинете стояли три фанерованных канцелярских стола не первой молодости, на которых лежали подставки с откидными календарями.</i></p> | <p>NIE PIERWSZEJ MŁODOŚCI 1. = Не первой молодости 1: <i>Pani Mannix jest kobietą urodziwą, choć już nie pierwszej młodości.</i> 2. = Не первой молодости 2: <i>Na podłodze wykładzina nie pierwszej młodości.</i></p> |

Неполные фразеологические параллели (НФП) представляют собой внешне сходные устойчивые словосочетания, у которых при сопоставлении в двух синхронически сравниваемых языках наблюдаются как совпадающие, так и несовпадающие значения.

Исходя из понимания традиционного для современной лингвистики термина „фразаема”, назовем совпадающие значения устойчивых выражений **интерфразами** (интернациональными значениями), а несовпадающие – **идиофразами** (особенными, специфическими значениями).

В словаре интерфраземы будем обозначать знаком =, а идиофраземы – знаком *. После каждой идиофраземы, несущей, как правило, определенную национально-культурную специфику описываемой языковой картины мира, предлагается переводной эквивалент на соответствующем языке. Например:

| КОНЕЦ СВЕТА | KONIEC ŚWIATA |
|---|---|
| <p>1. Реальная либо воображаемая угроза прекращения существования людей, цивилизаций, человечества, Земли или Вселенной целиком: <i>Конец света казался его современникам не только неминуемым, но и близким</i>;</p> <p>2. Полный крах, несчастье, трагедия: <i>Закрытие школы для села – это конец света</i>;</p> <p>3. Восклицание, выражающее удивление, радость, разочарование, восхищение и т. п.: <i>Мало того, что девушка первой проявляет инициативу, ей еще и грубят! Конец света!</i></p> | <p>1. = Конец света 1: <i>Rej wśród nich wiedli barczyści, brodaci starcy, przepowiadający koniec świata</i>;</p> <p>2. = Конец света 2: <i>Nie mamy powodów do dumy, ale ta mała komplikacja to jeszcze nie koniec świata</i>;</p> <p>3. = Конец света 3: <i>Koniec świata! Amnesty International upomina się o aborcję dla... mężczyzn</i>;</p> <p>4*. Глухое, труднодоступное место, глушь, медвежий угол, захолустье: <i>Chociaż sama zobacz. Niby to, dla normalnego człowieka, zadupie, koniec świata, ale...</i>;</p> <p>5*. Куда-л., где-л. очень далеко: <i>Nie minęło przecież tak dużo czasu... Ani nie wyprowadziłaś się na koniec świata...</i>;</p> |

| | |
|--|--|
| <p>ПРИЛОЖИТЬ РУКУ 1. Быть причастным, иметь отношение к чему-л.: <i>Сама призналась, что приложила руку к убийству Саши;</i> 2*. редко Проявлять усердие, основательно заняться чем-л.: <i>Осмотрев избу, Люба прикинула, что если приложить руку да всё вычистить, то станет она, как у всех хороших людей.</i> – przyłożyć się; 3*. устар. Подписать какой-л. документ: <i>Не хотелось им расписываться, а всё ж пришлось приложить руку под приказом.</i> – podpisać.</p> | <p>PRZYŁOŻYĆ RĘKĘ = Приложить руку 1: <i>Sędzia mocno przyłożył rękę do pierwszej porażki tej drużyny.</i></p> |
| <p>ВИСЕТЬ НАД ГОЛОВОЙ 1. Ожидаться в самое ближайшее время: <i>Цифры, которые мы приведем, докажут с ужасающей ясностью, что эта опасность существует, что она висит над головой молодых людей;</i> 2. Нуждаться в незамедлительном, неотложном выполнении, исполнении. – <i>Курсовая работа висит у меня над головой, но времени за неё засесть катастрофически мало.</i></p> | <p>WISIEĆ NAD GŁOWĄ 1. = Висеть над головой 1. – <i>Redukcja jak topór wisi nad głową żony Jerzego Chrzanowskiego, poety, który jako dyrektor miejskiego muzeum zarabia nieźle, więc rodzina nie zostanie bez środków do życia.</i> 2. = Висеть над головой 2. – <i>Musimy to szybko zakończyć. To nie może nam wisieć nad głowami.</i> 3*. Мешать, препятствовать кому-н., ограничивать свободу. – <i>Nie mogę rozmawiać. Mama mi wisi nad głową.</i></p> |
| <p>ВЫХОДИТЬ (ВЫЙТИ) ИЗ СЕБЯ Приходить в состояние крайнего раздражения: <i>До сей поры спокойная директриса вдруг вышла из себя.</i></p> | <p>WYCHODZIĆ (WYJŚĆ) Z SIEBIE 1. = Выходить из себя: <i>Widać było, że stara się być spokojny, ale po dziesięciu minutach monologu Nowaka wyszedł z siebie;</i> 2*. Стараться изо всех сил, прилагать все усилия, из кожи вон лезть: <i>Matka wyszła z siebie, aby gościom smakowało jedzenie.</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>ДАВАТЬ (ДАТЬ) СЛОВО 1. Обещать: <i>Вы дали мне слово, что отпустите её, когда я сделаю то, что вы попросили;</i> 2*. Предоставлять возможность высказаться: <i>Теперь я хочу дать слово Саше, он об этом расскажет лучше.</i> – oddać głos.</p> | <p>DAWAĆ (DAĆ) SŁOWO = Давать слово 1: <i>Slawek dał słowo, że przestanie chodzić do kasyna.</i></p> |
| <p>ГЛУХОЙ КАК ПЕНЬ Совершенно глухой: <i>Если вам что-нибудь понадобится, звоните в дверь, и понастойчивее, я глуха как пень!</i></p> | <p>GLUCHY JAK PIEŃ 1. = Глухой как пень: <i>Pan Waclaw jest głuchy jak pień, niczego nie słyszy, więc o niczym nie będzie wiedział;</i> 2*. Лишённый музыкального слуха: <i>On miał słuch absolutny, a jego brat był muzycznie głuchy jak pień;</i> – (кому) медведь на ухо наступил. 3*. Быть равнодушным к чему-н., не реагировать на что-л.: <i>Na prośby i sugestie kierowców magistrat jest głuchy jak pień.</i></p> |

Под ложными фразеологическими параллелями (ЛФП) понимаются внешне сходные устойчивые словосочетания, семантические объемы которых при сопоставлении в двух синхронически сравниваемых языках абсолютно не совпадают, т. е. все значения данных единиц несходны. В словаре обозначаем их знаком Δ , стоящим после заголовочной единицы. К каждому несовпадающему значению фразеологической единицы русского языка приводится польский переводной эквивалент. Например:

| | |
|---|--|
| <p>КУХОННАЯ ЛАТЫНЬ △ Изобилующая ошибками, неправильная латинская речь: <i>Чтобы прочесть Везалия, нужно быть учёней самого Эразма, а медики сегодня, как и триста лет назад, говорят на пусть неправильной, но зато несложной кухонной латыни.</i></p> | <p>ŁACINA KUCHENNA △ Słownictwo wulgarne: <i>Robotnicy na budowie wyrażali się wulgarnie. Łacina kuchenna to ich podstawowy język.</i></p> |
| <p>ЗАХОДИТЬ (ЗАЙТИ) ДАЛЕКО △ Забываясь, теряя контроль над собой, переступать принятые нормы поведения, приличия, обычаи, привычки и т. д.: <i>В толпе всегда есть колеблющиеся и такие, которые уже чувствуют, что зашли далеко.</i> – posunąć się za daleko.</p> | <p>ZACHODZIĆ (ZAJŚĆ) DALEKO △ Добиться успехов, сделать карьеру, далеко пойти: <i>Taki człowiek, jak ty – sprawny, produktywny – mógłby w Luthadel zejść daleko.</i></p> |
| <p>СО ДНЯ НА ДЕНЬ △ В один из ближайших дней, в скором времени: <i>Родители должны вернуться со дня на день</i> – lada dzień; na dniach.</p> | <p>Z DNIA NA DZIEŃ △ 1. Быстро, мгновенно, вдруг: <i>To się oczywiście nie stało z dnia na dzień, musiało narastać latami.</i> [Сочетается с глаголами, обозначающими законченный процесс]; 2. Постепенно: <i>Przecież świat obojętniał mi z dnia na dzień, coraz rzadziej odczuwałem potrzebę maskowania przed nim swej ułomności.</i> [Сочетается с глаголами, обозначающими продолжающийся процесс]; 3. В составе фразеологизма <i>żyć z dnia na dzień</i> ‘не думать о будущем, ограничиваться заботами, интересами настоящего, жить сегодняшним днём’: <i>Amerykane żyją z dnia na dzień, a Polacy oszczędzają.</i></p> |

Словарная статья состоит из „зеркального” представления русской и польской части, в каждой из которых приводятся:

- толкования заголовочных единиц, сформулированные на основе данных из современных словарей, а также на основании анализа конкретных употреблений, зафиксированных в электронных ресурсах (в языковых корпусах, поисковых системах в Интернете);
- иллюстративные примеры, как правило, в виде предложений, включающих заголовочную единицу в соответствующем контексте на русском и польском языках;
- переводные эквиваленты для несовпадающих значений, как в русской, так и в польской части;
- необходимые дидактические комментарии об оттенках тех или иных значений и сфере/контексте их употребления (вводятся в квадратных скобках []).

Приведем еще несколько примеров:

| | |
|--|---|
| <p>БИЧ БОЖИЙ Грозное и необходимое наказание: <i>Голод наваливался на людей как бич божий во время... затяжных войн.</i></p> | <p>BICZ BOŻY = Бич божий: <i>...taka skarga to dla urzędników prawdziwy bicz boży.</i> [Неприятное событие, считаемое знаком божьего гнева, божьим наказанием].</p> |
| <p>АЛЬФА И ОМЕГА Начало и конец, основа чего-л.: <i>Книга есть альфа и омега всякого знания, начало начал каждой науки (С. Цвейг) – а тжж podstawa, źródło.</i></p> | <p>ALFA I OMEGA 1. = Альфа и омега: <i>Wspólny pieniądz, alfa i omega przyszłej unii, nie narodzi się – tak jak przewidziano – między rokiem 1997 a 1999;</i> 2*. Авторитет [не только о человеке]: <i>Literatura francuska (...) staje się alfą i omegą naszych uczonych.</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>ВИСЕТЬ НА ВОЛОСКЕ Быть под угрозой гибели, исчезновения; быть нерешенным: <i>И даже если жизнь героя висит на волоске, он бодро заявляет, что проблем нет и улыбается во всю ширь.</i></p> | <p>WISIEĆ NA WŁOSKU 1. = Висеть на волоске: <i>Dlaczego siedzisz, człowieku, samotnie w takim czasie, kiedy cała sprawa wisi na włosku?</i> 2*. Ожидать(ся) в самое ближайшее время, висеть над головой: <i>Czuję przez skórę, że wisi na włosku mały skandal towarzyski.</i> [сочетается с названиями отрицательно оцениваемых событий, такими как <i>катастрофа, авария, война</i>].</p> |
|--|--|

Попробуем сравнить наши лексикографические опыты с уже имеющимися подобными описаниями.

Изабелла Дациньска [Daszczyńska 1987: 10–61] выделяет три главные группы фразеологических соответствий – мнимых эквивалентов (автор употребляет термин: *ekwiwalenty pozorne*):

1. Мнимые эквиваленты, состоящие из так называемых гомогенов – компонентов с общим происхождением:

а) схожие по произношению:

- структурно идентичные, например: *не своим голосом – nie swoim głosem, с сердцем – z sercem, ни за грош – [ani] za grosz*;
- различные по структуре, например: *в дым (напиться) – w dym (obrócić się, uderzyć jak)*;

б) различные по произношению:

- структурно идентичные, например: *щёлкать зубами – szczekać zębami, сдирать шкуру – zdierać skórę*;
- различные по структуре, например: *падать в ноги кому – padać do nóg kogo, не по зубам кому – nie na czyjeś zęby, лёгкая рука у кого – ktoś ma lekką rękę*.

2. Мнимые эквиваленты, которые включают один (или больше) компонент с общим этимоном, а остальные относятся к разным корням, отличающимся просодически:
 - а) близкие по формальным (структурным) признакам, например: *гнуть спину* – *giąć kark*, *сидеть на плечах у кого* – *siedzieć komuś na karku*, *висеть в воздухе* – *wiszieć w powietrzu*;
 - б) различные по структуре, например: *умываться/умыться кровью* – *[s]kapać się we krwi*, *руки горят у кого* – *coś pali komuś ręce*;
 - в) содержащие глаголы-компоненты, восходящие к общему корню, но различающиеся лексическим значением, например: *залезать в карман чей, к кому* – *znaleźć się [siedzieć] u kogoś w kieszeni*.
3. Мнимые эквиваленты, состоящие из компонентов, которые восходят к разным корням, но имеющие в обоих языках одинаковое или близкое лексическое значение, например: *прижать хвост кому* – *przuciąć ogon komu*, *в конечном счёте* – *w ostatecznym razie*.

Исследователь рассматривает русско-польские эквиваленты-словосочетания только с точки зрения внешней формы (произношения / написания / синтаксической структуры). Не совсем понятно, почему И. Дациньска называет эти эквиваленты мнимыми, ведь семантически они, как правило, схожи либо близки. Тем более речь не может идти о межъязыковой омонимии, которая предполагает при идентичной внешней форме полное различие по значению.

Только первую группу внешне сходных в двух языках словосочетаний, выделяемую польским автором, мы могли бы отнести к описываемым нами фразеологическим параллелям.

Заслуживает нашего внимания также классификация так называемых «межъязыковых фразеологических омонимов»

К. Кусаля и К. Балабана [Kusal, Bałaban 2014: 57–58]. Авторы отмечают следующие явления:

1. Омонимия фразеологических единиц (оппозиция ФЕ / ФЕ), когда два фразеологизма формально идентичны, но различны семантически. Каждая из них в своем языке несет особое значение. Например, *в самую пору* «точно по росту, по размеру» // *w samą porę* «вовремя, в подходящий момент»; *уткнуть нос во что-л.* «не отрываясь, с увлечением читать, писать и т. п.» // *wetknąć nos* «совать свой нос куда-л., во что-л., вмешаться, сунуться».
2. Омонимия единиц разного уровня языковой системы, т. е. омонимичные оппозиции фразеологизмов и свободных словосочетаний:
 - 2.1. ФЕ в русском языке // свободное словосочетание в польском языке, например: *зелёная улица* «свободный путь, без препятствий и задержек» // *zielona ulica* «улица, где много зелени»; *долгая (длинная) песня* «то, что требует много времени» // *długa pieśń* «длинная, продолжительная песня».
 - 2.2. ФЕ в польском языке // свободное словосочетание в русском языке, например: *na czas* «вовремя, пунктуально» // *на час* (отлучиться на час); *pokazać plecy* «показать спину» // *показать плечи* (а не руки, ноги, уши и т. п.).

Межъязыковые фразеологические параллели в нашем понимании включают выделенные К. Кусалем и К. Балабаном единицы в качестве ложных ФП. Причем на синхроническом уровне в непосредственной дидактической и/или переводческой практике не совсем важно, соответствует ли ФЕ одного языка фразеологической единице или свободному словосочетанию другого языка. Мы говорим о фразеологических параллелях даже тогда, когда хотя бы в одном из языков присутствует фразеологичность сравниваемой единицы.

Наша работа пока находится в начальной фазе, но даже на этом этапе мы находим очень интересные семантические, грамматические и синтаксические особенности, которые следует тщательно обдумать. Но самое главное, что через исследование и описание определенного отрезка русской и польской фразеологической системы мы можем приблизить к учащимся часть не только национальной, но и интернациональной культуры, показать существующие различия и сходства. Ведь «усвоение фразеологии не только как средства экспрессии, но также как носителя информации, является одной из наиболее сложных задач для учащихся, но и необыкновенно важной», а в случае переводчика «умелое употребление фразеологизмов свидетельствует о высокой эрудиции и языковой компетенции» [Muszyńska-Wolny 2008: 66].

Как было уже сказано, мы выражаем твердую уверенность в том, что УСРПФП будет иметь практическое значение и облегчит процесс обучения русскому языку, но, кроме того, сможет стать также необходимым дополнительным лексикографическим и дидактическим материалом для переводчиков. Одновременно мы считаем, что наш словарь сможет стать отправной точкой для дальнейших научных рассуждений над фразеологией обоих языков как элементом лексической системы, которая является средством вербализации языковой картины мира.

Библиография

- Дубичинский В. В., Ройтер Т., 2015, *Теория и лексикографическое описание лексических параллелей*, Издательство НТУ «ХПИ», Харьков.
- Молотков А. И., Цеслинська В., 2001, *Учебный русско-польский фразеологический словарь*, АСТ, Москва.
- Daszczyńska I., 1984, *Rosyjsko-polskie frazeologizmy werbalne i ich polskie ekwiwalenty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk.

- Daszczyńska I., 1987**, *Rosyjsko-polskie pozorne ekwiwalenty frazeologiczne*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk.
- Karolak S., 1998**, *Słownik frazeologiczny rosyjsko-polski = Русско-польский фразеологический словарь*, Energeia, Warszawa.
- Krucka B., 1996**, *Związki frazeologiczne z czasownikiem „robić” i ich ekwiwalenty w języku rosyjskim*, [B:] «Acta Universitatis Lodzianensis», 6, c. 23–34.
- Kusal K., 2002**, *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Kusal K., Bałaban K., 2014**, *Rosyjsko-polska homonimia międzyjęzykowa jako problem leksykograficzny*, [B:] «Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes», № 4, c. 53–66.
- Lukszyn J. (ред.), 1998**, *Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski rosyjsko-polski*, Harald G Dictionaries, Warszawa.
- Muszyńska-Wolny D., 2008**, *Frazeologia konfrontatywna jako składowa kulturoznawstwa (na materiale rosyjskim i polskim)*, [B:] Karpiński Ł. (ред.), *Języki Specjalistyczne*, t. 8, *Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*, Katedra Języków Specjalistycznych UW, Warszawa, c. 63–68.
- Pado A., 1973**, *Elementy wspólne we frazeologii polskiej i rosyjskiej*, [B:] «Lublin Studies in Modern Languages and Literature», t. 2, Lublin, c. 147–156.
- Pado A., 1982**, *Kontekst rosyjskich i polskich związków frazeologicznych*, [B:] Basaj M., Rytel D. (ред.), *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, c. 183–192.
- Staszewski S., 1982**, *Wieloznaczne związki frazeologiczne w języku polskim i rosyjskim*, [B:] Basaj M., Rytel D., *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, c. 193–200.

**Volodymyr Dubichynskyi, Dorota Muszyńska-Wolny,
Adam Jaskólski**

**Didactical-theoretical basis for the *Learner's dictionary*
of *Russian-Polish phraseological parallels***

At the Lexicographic Research Laboratory of the Russian Studies Department at University of Warsaw, a dictionary is being created which describes phraseological parallels, i.e. set expressions of various kinds which are similar in the synchronically compared Russian and Polish languages and which bear phraseological (metaphoric or idiomatic) meaning.

Taking into consideration differences in the meaning of the units described in the dictionary as well as their full and/or partial match we suggest marking misleading, full and partial phraseological parallels respectively. We believe that our dictionary adequately defines and specifies lexical units and that the methodically reasonable manner describes national and cultural distinctness of the Russian and Polish phraseology.

Didier Dupuy
Франция, Université Bordeaux-Montaigne

**ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВАРЯ РУССКО-
ФРАНЦУЗСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ:
О ВЫБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ,
ТОЛКОВАНИЙ, ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ПРИМЕРОВ
И ЭКВИВАЛЕНТОВ**

В век глобального информационного пространства, интенсификации и ускорения межъязыковых и межкультурных контактов в пределах «глобальной деревни» (по словам Маршалла Маклюэна) лексикограф стоит перед еще более острыми вопросами, чем в прошлом. С одной стороны – речь, постоянно меняющийся живой материал, наполненный неологизмами, разного рода нестабильными лексическими единицами. С другой стороны – имеющиеся словари (как толковые, так и переводные) стабильных, зафиксированных слов и выражений, но не всегда отвечающие на многочисленные вопросы и требования современного пользователя (читателя, переводчика, специалиста и т. п.). Сопоставительный анализ позволяет уточнять, пополнять ряд статей, фиксировать лингвистические и экстралингвистические аспекты рассматриваемых лексем.

Русско-французский словарь лексических параллелей (ЛП) будет представлять собой лексикографическое описание внешне сходных лексем обоих языков с полностью/неполностью совпадающими и несовпадающими значениями. Настоящий

анализ посвящен практике составления словаря – уточнению и адаптации толкований значений русско-французских лексических параллелей, выбору эквивалентов для совпадающих и несовпадающих значений, а также подбору иллюстративных словосочетаний при составлении данного словаря. В основе работы лежит теоретическое описание лексических параллелей (далее ЛП) проф. В. В. Дубичинского (соавтор будущего словаря) и проф. Т. Ройтера. Именно оно, в первую очередь, определяет объем и природу состава изучаемых единиц.

Напомним характерные черты понятия ЛП. Лексическими параллелями считаются «совпадающие по внешней (устной-письменной) форме и сходные-несходные по значению лексические единицы двух или более синхронически сравниваемых языков» [Дубичинский, Ройтер 2015: 113].

Состав русско-французских ЛП охватывает, во-первых, не только и, во-вторых, не все так называемые «заимствования». Среди ЛП имеются:

- усвоенные русским языком заимствования, перешедшие из классических языков (*идея, гипотеза* и т.п.); из живых языков – из французского (*сомелье*), но также из английского (*футбол, лидер, митинг*), из немецкого (*путч, диктат*) и т.п.;
- искусственно созданные лексемы из традиционно интернациональных морфем (обычно греко-латинского происхождения), например, *телефон*;
- слова, вошедшие во французский язык из русского (*водка, дача, погром*).

Само собой разумеется, не все заимствования, вошедшие в рус., перешли во франц. (*компьютер, старт*). К тому же словарь будет ограничиваться описанием лишь имен существительных и прилагательных.

При создании двухязычного словаря ЛП различаются полные ЛП (когда все значения совпадают):

| | |
|--|--|
| <p>ОРГАНИЗАТОР, -а, м:</p> <p>1. тот, кто организует что-л., является инициатором чего-л., (о частном лице, учреждении, государстве и т.п.), обладает организаторскими способностями: <i>организатор митинга, организатор выставки;</i></p> <p>2. биол. участок эмбриона, обладающий способностью к морфо-генетическому стимулированию других частей эмбриона: <i>шпемановский организатор.</i></p> | <p>organisateur, m:</p> <p>1. = организатор 1;</p> <p>2. = организатор 2.</p> |
|--|--|

В этой связи сопоставительный анализ показывает, что, когда значения совпадают, порой наблюдается расширение (<) одного или нескольких значений во французском языке в сравнении с русским:

| | |
|--|--|
| <p>АНОНС, -а, м:</p> <p>объявление, как правило, по радио или телевидению, о предстоящих гастролях, спектаклях, концертах, фильмах, телепередачах и т.п.: <i>анонс телесериала, анонс реалити-шоу</i> – а тжж <i>bande-annonce.</i></p> | <p>annonce, f:</p> <p>1. = анонс < письменное или устное сообщение или заявление: <i>la bande-annonce d'un film, l'annonce du verdict;</i></p> <p>2* . объявление (в газете...): <i>le coin des petites annonces, une annonce publicitaire;</i></p> <p>3* признак; предвестник: <i>l'annonce de l'hiver.</i></p> |
|--|--|

или, наоборот, сужение (>) семантического объема той или иной лексической единицы:

| | |
|---|--|
| <p>КОСТЮМ, -а, м:</p> <p>1. комплект одежды, состоящий из пиджака, брюк и иногда жилета: <i>мужской деловой костюм, спортивный костюм</i> – а тжж <i>survêtement</i> (спортивный);</p> | <p>costume, m:</p> <p>1. = костюм 1 > не спортивный;</p> <p>2. = костюм 2;</p> <p>3. = костюм 3.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>2. маскарадная или театральная одежда: <i>костюм пирата, костюм клоуна</i> – а ткж <i>déguisement</i> (маскарадная);</p> <p>3. отличительный стиль одежды, отражающий социальную, национальную, региональную принадлежность человека: <i>костюмы Древней Греции, русский национальный костюм</i>;</p> <p>4*. комплект женской одежды, состоящий из жакета и юбки: <i>костюм деловой женщины</i>; – <i>tailleur</i>.</p> | |
|--|--|

В подавляющем большинстве в интерсемемах (совпадающих семемах) наблюдается более широкий семантический объем у франц. семем, нежели у рус. аналогов (193 случаев расширения против 18 из 211 наблюдаемых на момент написания статьи).

Помимо них выделяются ложные ЛП (когда значения вовсе не совпадают):

| | |
|--|--|
| <p>⚠ КОМПОТ, -а, м: холодный напиток, сваренный из фруктов и ягод, б.ч. сушеных: <i>варить компот, пить компот, компот из сухофруктов</i> – <i>boisson de fruits au sirop</i>.</p> | <p>⚠ compote, f: фруктовое пюре: <i>une compote de pommes</i>.</p> |
|--|--|

При создании словаря возникает вопрос об отборе той или иной лексемы, того или иного значения (иногда той или иной окраски), и вопрос о его/ее включении. Для подбора заимствований Л. П. Крысин предлагает три категории методических принципов, применяемых, на наш взгляд, к немалой части корпуса ЛП [Крысин 2008: 17]:

1. языковые:

- «необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия»: *представление / презентация // présentation; исключительный / эксклюзивный // exclusif; установка / инсталляция // installation*);
- «стремление к замене описательных наименований однословными»: *совокупность избирателей / электорат // électorat*;
- «наличие в заимствующем языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область, профессиональную среду и т.п., так как оно облегчает вхождение новых слов» (*дегустиация / dégustation; кулинарный / culinaire*);

2. коммуникативные:

- «потребность в наименовании нового предмета, понятия» (спортивная дисциплина *кросс / cross*, профессия *визажист / visagiste*, вид современного искусства *перформанс / performance*);
- «актуальность понятия» (слова, затрагивающие жизненно важные интересы людей, необходимые для понимания современного мира) (в экономике: *конвертация / conversion*; в политике: *коррупция / corruption*; в спорте: *атака / attaque*);

3. социально-психологические:

- «престижность иноязычного слова по сравнению с исконным»: *ожерелье / колье // collier*.

Для того чтобы включить то или иное слово (словосочетание) или дополнительное значение (семему) в словарь, следует рассматривать еще:

- частотность/устойчивость;
- однозначность (отдельной семемы) / общепонятность;
- общепризнанность;

- степень освоения (стабильность написания и пр., синтаксические свойства);
- этимологию (взаимосвязь корень/денотат).
Опираясь на вышеуказанные принципы, следует:
- проверять актуальность различных значений слов в толковых словарях (*милиция*);
- добавлять при необходимости различения толкований одно или несколько значений (*спортивный агент, ипотека*);
- вводить новые единицы, выявленные в другом языке (*кастинг, инсталляция*).

Для описания некоторых лексических единиц следует выделить денотативный компонент и коннотативный компонент значения [Стернин 2015: 3].

Под денотативным компонентом подразумевается смысловая часть слова. В уточнении или в пополнении толкования и перевода нуждаются и ЛП, отражающие недавние денотативные ассоциации, и обозначающие:

- профессию (*спортивный комментатор, комик, коллектор*) или статус (*волонтер, мажор, донор*);
- учреждение, предприятие (*бюро, инспекция, лаборатория, оператор телефонной связи, регулятор*);
- предмет (*порт, карта* в области информатики, *лосьон* в области косметологии);
- понятия (*конфигурация*);
- виды деятельности в сфере спорта, искусства, досуга (*паркур*) и т.п.

Встречаются различные варианты. Термин в русском языке имеется, но реалья меняется и лексикографическое описание ЛП нуждается в уточнении толкований в толковых словарях. Например, *стажировка / stage* в области образования. Тут лексикографам могут помочь нормативные материалы, предоставляемые специалистами в Интернете.

В следующей таблице обозначены толкования интересем *практика / pratique* и *стажировка/stage* в ряде толковых словарей русского языка:

| толковый словарь | практика | стажировка |
|------------------------|---|---|
| ОЖЕГОВ, ШВЕДОВА (2006) | одна из форм обучения: применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем. <i>Летняя практика студентов.</i> | статья отсутствует |
| КУЗНЕЦОВ (1998) | часть учебного процесса по применению и закреплению теоретических знаний. <i>Проходить практику в издательстве. Поехать на практику в колхоз. Студенческая, преддипломная, педагогическая, производственная п. Руководитель практики. Оценка за практику.</i> | производственная, научная, учебная практика для овладения какой-л. специальностью или повышения квалификации. <i>летняя с слушателей военной академии. с молодых преподавателей, научных работников за границей. с врачей в институте усовершенствования.</i> |
| УШАКОВ (2014) | систематически организуемая по учебному плану работа студентов или других учащихся на производстве, с целью их обучения. <i>Летняя практика.</i> | значение отсутствует |

Отметим, что в обоих случаях разными составителями словарей был подобран пример «летняя практика» / «летняя

стажировка» (хотя летнее время данного вида деятельности не обозначено в толкованиях). Опираясь на дефиниции, составленные Отделом практик и содействия трудоустройству российского ВУЗа и обозначенные на его сайте¹, мы решили подобрать следующее толкование значения:

- практика: **обязательная** часть учебного процесса по применению и закреплению теоретических знаний: *проходить практику, преддипломная практика, руководитель практики;*
- стажировка: вид дополнительного профессионального образования, осуществляющегося в целях формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков: *необязательная стажировка.*

Во французском языке оба слова переводятся как *stage*. Такого аналогичного отдельного значения у слова *pratique* во французском языке нет – *практика / pratique* оказываются неполными ЛП.

При этом, в области мореплавания (навигации?), у слова *практика* имеется во французском специфическое значение, не указанное в русском (на первый взгляд, идиосемема). Речь идет о юридическом понятии «*pratique libre*». Французско-русский словарь В.Г. Гака и К.А. Ганшиной предлагает следующий многословный перевод: «разрешение сношения с берегом (после санитарного осмотра)». Однако, как толкуется на сайте экспертов компании по услугам в сфере водного транспорта, оказывается, аналог все-таки был введен²: «свободная практика» (интерсемема).

Тут, так же как во многих сферах деятельности, в контексте глобализации, проводится освоение мировой практики, униформизация правовых систем и процедур:

¹ <http://econ.spbu.ru> [12/05/2018]

² <http://inmarin.ru/press-centr?id=200400> [13/09/2018]

ПРАКТИК/А, -и, ж:

1. филос. вся совокупность деятельности людей, направленной на освоение и преобразование природы и общества; деятельность людей, направленная на достижение конкретных результатов: *повседневная практика; теория познания через практику, как показывает практика (эмпиризм) на практике выходит иначе;*

2. эксперимент, жизнь, действительность как область применения и проверки каких-л. выводов, положений: *реализовать предложение на практике, предположение подтвердилось на практике;*

3. применение каких-л. знаний, навыков на деле, систематическое упражнение в чем-л.: *постоянная практика помогает достичь мастерства, многолетняя практика, теория и практика спорта, практика медитации, адвокатская практика, врач с большой практикой;*

4. накопленный опыт, совокупность приемов и навыков в какой-л. области деятельности: *жизненная практика, в моей практике я не встречал таких случаев, богатство мировой хореографической практики – а ткж eхpéиeисe;*

5. обычаи; манеры; прием; поведение: *принятая мировая практика, практика поощрения директоров, такая практика, к сожалению, существует, безопасная сексуальная практика, торговая практика;*

pratique, f:

1. = практика 1;
 2. = практика 2;
 3. = практика 3 < упражнение, занятие (спортом, профессией и т.п.); совершение религиозных обрядов: *la pratique de la médecine, la pratique du sport, la pratique d'une religion;*
 4. = практика 4;
 5. = практика 5 < происки: *dénoncer les pratiques d'un magasin;*
 6. уст. = практика 6;
 7. = практика 7;
 8. = практика 8

| | |
|--|--|
| <p>6*. обязательная часть учебного процесса по применению и закреплению теоретических знаний: <i>проходить практику, преддипломная практика, руководитель практики</i> – stage (en entreprise etc.); 7 юр. судопроизводство: <i>судебная практика</i>; 8. мор. разрешение на свободное сообщение судна с берегом после выполнения формальностей: <i>свободная практика</i>.</p> | |
|--|--|

Рассмотрим теперь случай, когда появляется новая реалья, соответствующее слово уже имеется во франц., но до сих пор отсутствует в ряде русских словарей. Например, в области культуры и науки: *médiathèque*.

Неологизм *медиатека* все чаще употребляется (в учебных заведениях, в частности), но в словарях (как в толковых, так и в переводных словарях), соответствующей статьи не существует. С течением времени меняется реалья, ведь в библиотеках хранятся сегодня не только книги (*biblios*), но также и музыка, фильмы, данные разного рода на электронных носителях и т.п. Введение в словарь уже существующего «означающего» нами считается целесообразным, тем более, что морфология слова *медиатека* вполне оправдана (наподобие термина *библиотека*).

| | |
|---|--|
| <p>МЕДИАТЕК/А, -и, ж: зал библиотечных ресурсов, представленных в электронном виде, фонд книг, видеофильмов, звукозаписей, компьютерных презентаций, а также техническое обеспечение для создания и просмотра фонда: <i>школьная медиатека</i>.</p> | <p>médiathèque, f: = медиатека < во Франции: современное название публичных городских библиотек, фонды которых содержат различные типы документов и книг (печатные, электронные, мультимедийные и т.п.): <i>une médiathèque municipale</i>.</p> |
|---|--|

Тут авторам словаря приходится составить толкование, опираясь на а) авторитетные мнения исследователей (лингвистов, историков и т. п.), экспертов той или иной сферы профессиональной деятельности, б) примеры употребления в дискурсе, в текстах (в данном случае, употребление слова медиатека отождествлено на различных сайтах российских школ или университетов³) с помощью лингвистических корпусов и поисковых систем в Интернете.

В русском языке появились и новые денотаты в связи с появлением новых видов предприятий (*сервис*), профессий (*дилер*, *отельер*⁴, *визажист*), должностей (*менеджер*). Давно существующее слово *консультант* стало употребляться гораздо чаще с середины 1990-ых годов⁵ и с новым значением «продавец».

Если ввести запрос *каскад* в Google.ru, используя функцию «Поиск по картинкам» браузера, результаты показывают, что на первых страницах по количеству соответствующих картинок доминирует значение «модная женская прическа» в ущерб первоначальному значению «водопад» (система ранжирования Google состоит из наборов алгоритмов, способных определять, что интересует пользователей и какие результаты следует показать). На наш взгляд, такая семема, образовавшаяся на исконной метафорической основе и явно не являющаяся заимствованием, имеет место, как в толковом, так и в переводном словаре:

| | |
|---|--|
| <p>КАСКАД, -а, м:</p> <p>1. естественный или искусственный водопад, низвергающийся уступами, или система водопадов: <i>русло реки образует живописные каскады, парк украшен каскадом прудов;</i></p> | <p>cascade, f:</p> <p>1. = каскад 1; 2. = каскад 2; 3. редк. = каскад 3; 4. = каскад 4; 5*. сложный и опасный трюк (в кино или в экстремальных видах спорта): <i>l'exécution de cascades au cinéma.</i></p> |
|---|--|

³ <http://school88.ru/Mediateka.htm> [13/09/2018]; <http://www.library.fa.ru/mediateka.asp> [13/09/2018]

⁴ см. сайт Федерации рестораторов и отельеров: <http://frio.ru/> [13/09/2018]

⁵ НКРЯ [13/09/2018]

| | |
|--|--|
| <p>2. стремительный, неудержимый поток, обилие чего-л.: <i>каскад ударов, каскад кудрей</i>;</p> <p>3. имитация падения как цирковой трюк: <i>мастера каскада демонстрируют самые разные падения – а тжж fausse chute</i>;</p> <p>4. <i>техн.</i> группа последовательно соединенных однотипных устройств, сооружений: <i>схема соединения каскадов, каскад гидроэлектростанций – а тжж série</i> (гидроэлектростанции);</p> <p>5*. модная женская стрижка с прядями разной длины: <i>стрижка каскадом – coupe de cheveux mi-longs dégradés effilés</i>.</p> | |
|--|--|

Следует отметить, что для обозначения такой прически во франц. нет подобного образного эквивалента и приходится указать на переводное словосочетание «une coupe de cheveux mi-longs dégradés effilés».

Помимо денотативного компонента значения у некоторых единиц имеется и коннотативный компонент. Согласно классификации И. А. Стернина, коннотативный компонент выражает «эмоционально-оценочное отношение говорящего к денотату» [Стернин 2015: 3], что учитывается и при сопоставлении лексических единиц. Оценка является коннотативной, когда она не входит в денотативное толкование. Со временем, в связи с технологическими, социокультурными и т. п. факторами, меняется взгляд говорящего на денотат, употребляется другое (не обязательно новое) означающее, другое наименование.

В случае интерлексем *вагон / wagon* – во Франции *wagon*, в основном, употребляется для обозначения перевозки груза. Для перевозки (транспортировки?) пассажиров, как правило, употребляют слово *voiture* (в частности, об этом пассажирам

напомнит любой сотрудник французского национального железнодорожного предприятия SNCF). Однако, во французском толковом словаре *Le Petit Robert* для данного значения слова указана помета: «профессиональный жаргон». Тем самым, слово *wagon* может приобретать отрицательную коннотацию.

Судя по всему, по такому же сценарию, в 90-ые годы прошлого века престижные *отели* когда-то стали отличаться от *гостиниц*. Статистика НКРЯ отмечает резкий рост количества употреблений термина *отель* с 1988-го года. В случае *wagon* семантический объем сужается, но язык же обогащается, пополняясь новой денотативной соотнесенностью (*voiture*):

| | |
|--|--|
| <p>ВАГОН, -а, м:</p> <p>1. транспортное самоходное и несамоходное средство для перевозки пассажиров и грузов по рельсовым путям: <i>спальный вагон</i> – а тжж <i>voiture</i> (для пассажиров);</p> <p>2. разг. большое количество чего-л.: <i>вагон проблем</i> – <i>masse, tas</i>.</p> | <p>wagon, m:</p> <p>= вагон > (в современном французском языке) только для перевозки грузов.</p> |
|--|--|

ЛП могут быть стилистически маркированы по-разному. Согласно дефинициям русских толковых словарей, слово *амбиция* окрашено явно негативно:

АМБИЦИЯ, -и; ж. [лат. *ambitio*]. 1. Обостренное самолюбие, чрезмерное самомнение. *Доказывать, спорить с амбицией. Без амбиций кто-л.* 2. обычно мн.: амбиции, -ций. *Неодобр.* Претензии, притязания на что-л. *Оставить в стороне свои политические амбиции* [Кузнецов 2008: 21].

Во французском языке такой однозначной отрицательной оценки нет: *ambition* толкуется как «жажда». Тем не менее, как в современном русскоязычном информационном пространстве, так и в профессиональном мире (как об этом

свидетельствуют сайты по найму персонала) под воздействием глобализации меняется речевое поведение, и слово *амбиция* стало терять негативную нагрузку (особенно в области спорта). Из информационного портала: «Планы (Элона) Маска действительно амбициозны. Первые поселенцы до Марса должны добраться к 2025 году»⁶. А вот что писала Ирина Левонтина: «в советское время (...) трудно было употребить слово *амбиция* вне отрицательного контекста. И вот все изменилось. Появилось поколение успешных и амбициозных молодых людей, которые отвечают на вызовы жизни – делают карьеру. И ничего в этом плохого язык уже почти не видит. Слово *амбиция* приобрело иную, скорее положительную окраску. Удержится ли она – покажет время» [Левонтина 2007: 22]. С тех пор прошло чуть более десяти лет и время показывает, что такая окраска не утратилась.

Мы предлагаем взвешенную описательную статью с выразительными иллюстративными примерами (в которых окраска варьируется в зависимости от контекста):

| | |
|---|---|
| <p>АМБИЦИЯ, ж: 1. <i>обычно мн.</i> претензии, притязания на что-л.: <i>тешитъ свои амбиции, необоснованные амбиции, профессиональные амбиции, чемпионские амбиции</i> – а тжж <i>prétentions</i>; 2*. обостренное самолюбие, чрезмерное самомнение: <i>впадать в амбицию</i> – <i>amour-propre</i>.</p> | <p>ambition, f: 1. = амбиция 1; 2*. честолюбие, властолюбие: <i>avoir de l'ambition politique</i>; 3*. мечта, заветное желание; жажда успеха: <i>avoir de grandes ambitions pour son fils</i>; 4*. стремление, устремление к чему-либо; целеустремленность: <i>l'ambition du gouvernement</i>.</p> |
|---|---|

Особый интерес вызывают эвфемизмы, связанные с политкорректностью. Имя существительное *invalide* на франц., относящееся к военным, давно вышло из употребления, тогда как параллельное рус. наименование *инвалид* относится как к военным, так и к гражданским лицам (к детям, например, или

⁶ <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2803846> [13/09/2018].

к инвалидам труда), и до сих пор обозначается по свидетельствам россиян, относящихся к соответствующим социальным категориям. Французский словарь *Le Petit Robert* указывает на латинскую этимологию *invalidus*, то есть ‘слабый, страдающий дебильностью’. Слово приобрело совершенно явную негативную коннотацию, и его стала заменять лексема *handicapé*. В то же время в российских медиа все чаще звучат такие эквивалентные смягчающие словосочетания, как «человек с ограниченными возможностями», что говорит о том, что слово *инвалид* становится оскорбительным. Мы предлагаем ввести в словарь самую подробную описательную дефиницию рус. слова, охватывающую самые разные «отклонения», и указать на устаревший характер франц. аналога:

| | |
|--|---|
| <p>ИНВАЛИД, -а, м:</p> <p>1. человек, получивший на войне серьезное ранение: <i>инвалид войны</i> – а <i>тжж</i> <i>blessé de guerre, mutilé de guerre</i>;</p> <p>2. человек, у которого возможности личной жизнедеятельности в обществе ограничены из-за физических, умственных, сенсорных или психических отклонений (человек с ограниченными возможностями): <i>остаться инвалидом, инвалид труда</i> – а <i>тжж</i> <i>handicapé, travailleur handicapé</i> (инвалид труда).</p> | <p>invalide, m:</p> <p>1. <i>уст.</i> = инвалид 1; 2. <i>уст.</i> = инвалид 2.</p> |
|--|---|

В данном исследовании мы попытались обобщить наши наблюдения над семантическими оттенками лексических параллелей и над трудностями их описания в толковых словарях и, в частности, в создающемся словаре русско-французских ЛП.

Библиография

- Гак В. Г., Триомф Ж. (ред), 2008**, *Французско-русский словарь активного типа*, Русский язык-Медиа: Дрофа, Москва.
- Гак В. Г., Ганшина К. А., 1999**, *Новый французско-русский словарь*, Русский язык, Москва.
- Дубичинский В. В., Ройтер, Т., 2011**, *Русско-немецкий словарь лексических параллелей*, Элпис, Москва.
- Дубичинский В. В., Ройтер, Т., 2015**, *Теория и лексикографическое описание лексических параллелей*, Підручник НТУ «РП», Харьков.
- Крысин Л. П., 2008**, *Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии*, Знак, Москва.
- Кузнецов С.А. (ред.), 1998**, *Большой толковый словарь русского языка*, Норинт, Санкт-Петербург.
- Левонтина И. Б., 2007**, *Язык в эпоху перемен*, [в:] „Наука и Жизнь”, № 7.
- Левонтина И. Б., 2010**, *Русский со словарем*, Азбуковник, Москва.
- НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Online]** www.ruscorgo.ru [13.09.2018].
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., 2006**, *Толковый словарь русского языка*, ИТИ Технологии, Москва.
- Стернин И. А., 2015**, *Значение слова и его компоненты : методологическое пособие*, Директ-Медиа, Москва-Берлин.
- Тер-Минасова С. Г., 2000**, *Язык и межкультурная коммуникация*, Слово, Москва.
- Ушаков Д. Н. (ред.), 2014**, *Большой толковый словарь русского языка*, Славянский Дом Книги, Москва.
- Rey-Debove J., Rey A. (ред.), 2014**, *Le Petit Robert, Le Robert*, Paris.

Centre National des Ressources Textuelles et lexicales [Online]
CNRS <http://www.cnrtl.fr/> [12.06.2018].

Didier Dupuy

**Practice of writing a russian-french dictionary of lexical
parallels: elaborating definitions, illustrative examples
and selecting equivalents**

This chapter proposes to share some experiences in the field of practical lexicography conducted during the writing of a Russian-French dictionary of Lexical Parallels (LP), words with similar (phonetic and/or graphic) forms and partial or full identity/non-identity of meanings in both languages. We attempted to generalize our observations on the semantic nuances and on the difficulties of their lexicographic description. Our contrastive approach endeavored to take into consideration both denotation and connotation.

Magdalena Kuratczyk
Polska, Uniwersytet Warszawski

LEKSYKOGRAFIA Z KROPKAMI W TLE. PROJEKT SŁOWNIKA ROSYJSKICH Ë-HOMOGRAFÓW

Wstęp

Niniejszy rozdział prezentuje próbę opracowania słownika rosyjskich form wyrazowych, które brak kropek nad E czyni homograficznymi. Założenia słownika Ë-homografów poprzedzone zostały przeglądem ważniejszych słowników filologicznych pod kątem sposobu prezentacji w ich makro- i mikrostrukturze wyrazów zawierających Ë i z uwzględnieniem różnic pisowni i wymowy, jakie można zauważyć w porównaniach międzysłownikowych.

Ë w słownikach ogólnych

Najmłodsza litera alfabetu rosyjskiego (Ë) nie ma szczęścia do leksykografii. Mimo że w tekstach zaistniała pod koniec XVIII w., w słownikach pojawiła się dopiero na początku XX – w trzecim wydaniu słownika W. I. Dała w redakcji J. Baudouina de Courtenay [Бодуэн де Куртенэ 1903–1909]. Por. np. nagłówki artykułów: **актёръ**, **берёза**, **верёвка**, **дёргать**, **ёжь**, **клёнь**, **лёдь**, **осёлъ**. Pisownia wielu wyrazów różniła się jednak od dzisiejszej i często nie wymagała Ë (por. np. *дешовый*, *дирижор*, *ещо*, *щотка*).

Osobliwością pierwszego tomu Baudouinowskiego wydania słownika Dala jest wprowadzenie kropek nie tylko nad E, lecz również nad literą Ё (jat'). Taki znak można spotkać w artykule **звѣзда** (w zapisie formy liczby mnogiej tego leksemu) i – według moich ustaleń – w żadnym innym. Z kolei wewnątrz artykułów, w materiale ilustracyjnym, Ё stosowane jest niekonsekwentnie, por. np. w haśle **ѣжь**: *Это ѣжь, его руками не возьмешь*, ale *Что ни хватъ, то ѣршь да ѣжь*; w haśle **клѣнь**: *Клѣнь да береза, чѣмъ не дрова?*; w haśle **орѣль**: *Всѣмъ птицамъ птица орѣль* obok *Орѣль орла плодитъ, а сова сову родит*.

Kolejne słowniki objaśniające [Ушаков 1935–1940, БАС 1948–1965, МАС 1981–1984, Ожегов 1990] trzymały się zasady stawiania kropek w wyrazie nagłówkowym i w przywoływanych formach gramatycznych, ale nie w materiale ilustracyjnym. Co więcej, podobnie jak u Baudouina de Courtenay, kropki pomijane były (i najczęściej są) przy sortowaniu alfabetycznym, co powoduje rozproszenie artykułów z nagłówkowym Ё wśród rozpoczynających się na E. Dopiero czwarte wydanie słownika Ożegowa opublikowane pod dwoma nazwiskami [Ożegow, Szwedowa 2001] wyodrębnia osobną – liczącą 12 artykułów – sekcję wyrazów rozpoczynających się na Ё: **ѣж, ѣжик, ѣжиться, ѣкать, ѣлка, ѣлочка, ѣмкий, ѣмкость, ѣрзать, ѣрник, ѣрничать** i **ѣрш**. Litera z kropkami pojawia się tu także wewnątrz artykułów, np.: **ѣжик**... *Стричься ѣжиком, ѣлка*... *Были на ѣлке в клубе*. Słownik ten jest jednak wyjątkiem.

Obecny status Ё w słownikach objaśniających sprzyja dowolności interpretacyjnej i nierzadko podważa zaufanie do słowników jako wiarygodnych źródeł informacji językowej, ponieważ w kwestiach dotyczących Ё zawarte w nich informacje często nie są zgodne. Widać to przy zestawianiu różnych artykułów hasłowych tego samego słownika objaśniającego oraz w porównaniach międzysłownikowych. Przykładowo: we wszystkich papierowych wydaniach popularnego dzieła S. A. Kuzniecowa i jego elektronicznej wersji w autorskiej redakcji [Кузнецов 2014] zachodzi

rozbieżność między kształtem wyrażenia *чет и нечет* w artykule hasłowym **чет** (*чѐт и нечѐт*) a jego kształtem w artykule **нечет** (*чѐт и нечет*), między postacią przymiotnika *всевозрастающий* w nagłówku poświęconego mu artykułowi (**всевозрастающий**) a postacią podaną w materiale ilustracyjnym artykułu dotyczącego części **всѐ...** (*всѐвозрастающий*), między formą narzędnikową przytoczoną w artykule **локоть** (*толкнуть локтем*) a gramatycznie tą samą formą w artykule **облокотиться** („опереться локтѐм”). Papierowe wydania tego słownika dokumentują też rozbieżność między formami wyrazu *опека* w artykule hasłowym **опека** a formą użytą w definicji leksemu **подопечный** „состоящий, находящийся под опекой”.

Z drugiej strony, litera Ę – jak żadna inna – ma w leksykografii status szczególny, ponieważ istnieją słowniki tylko jej poświęcone. Pierwszym było niewielkie opracowanie (222 strony) stanowiące wyciąg wyrazów pisanych z Ę ze słownika Uszakowa [Былинский, Крючков, Светлаев 1945]. Słownik miał ułatwić uczniom szkół rosyjskich orientację w zawłościach pisowni litery po ukazaniu się w 1942 r. (z polecenia Stalina) zarządzenia ludowego komisarza oświaty W. P. Potiomkina nakazującego stosowanie Ę w praktyce szkolnej. Kolejnym był słownik stanowiący integralną część książki E. W. Pczelowa i W. T. Czumakowa poświęconej historii litery [Пчелов, Чумаков 2000] i obejmujący ok. 10 tys. wyrazów z Ę. Następnie ukazała się publikacja W. T. Czumakowa ze słownikiem 12,5 tys. wyrazów pospolitych [Чумаков 2005] oraz kolejna książka tego samego autora, zawierająca prócz nowego opracowania słownika wyrazów pospolitych także słownik 2750 rosyjskich nazwisk z Ę [Чумаков 2009].

Słownik wyrazów pospolitych to zasadniczo rejestr leksemów i form (zwykle bez komentarza), który prócz jednostek znanych ze słowników ogólnych włącza sporą liczbę jednostek rzadkich, np.: *гарпунѐр* (harpunnik), *дозѐр* (dozownik; synonim do дозатор), *канканѐр* (kankanista). Por. też zaczerpnięte ze słownika W. Dala i tylko tam zaświadczone, np.: *безмѐздрыѐй*, *безѐнный*, *бимѐѐ*,

внёжига, затетёха, каё, карёк, лепёльник, отетёха; związane z dawnymi lub obcymi realiami, np.: *бретёр* (zawzięty pojedynekowicz), *панёва* (chłopska spódnica wełniana), *фузилёр* (fyzylie), *эндзё-косай* (rodzaj męskiej rozrywki Japończyków); dialektalne, np.: *беркулёз* (gruźlica), *бессмёртный* (nieśmiertelny), *водомёт* (fontanna), *ёла* (sukces), *зелёно-тёмный*, *иссё* ‘ещё’, *кофтёжка* (kaftanik); zdrobniale, np.: *бугаёк* ‘бугай’, *гостёчек* ‘гость’, *дождёк* ‘дождь’, *дынёшка* ‘дыня’; żargonowe, np.: *баландёр*, *балдёха*, *бёзник*, *влюблёшка*, *воловёр*, *ёлы-палы*, *заблатнённый*, *нокаутёнок*; specjalistyczne, np.: *декомпозёр*, *разминёр*, *рафинёр*, *сатинёр*, *террасёр*; potencjalne, np.: *газетёр*, *литкуръёз*, *нокаутёр*, *памфлетёр* i okazjonalne, niekiedy z przywołaniem nazwiska autora, np.: *безъёстихотвореньё* (W. Czumakow), *ёпонец* ‘японец’, *ёпонский* ‘японский’ (W. Mironow), *ёхорить* (W. Majakowski), *ещёкать* (K. Czukowski), *осёстрить* (I. Siewierianin), *осмётки* ‘старая обувь’ (I. Bunin); żartobliwe przeinaczenia, np.: *ёнтузиаст* (*энтузиаст*), *лёксикограф* (*лексикограф*); autorskie warianty ortograficzne wyrazów o ustalonej, odmiennej niż podana pisowni, np.: *алё*, *бреттёр*, *манагёр*, *сканёр*, *шоффёр*, *буржуёв*, *измышлённый*, *пройдённый*; obszerne gniazda słowotwórcze, np.: *репортёр*, *репортёришка*, *репортёрский*, *репортёрство*, *репортёрствовать*, *репортёрша*, *репортёры-пинкертоны*, *бизнес-репортёр*, *кинорепортёр*, *косморепортёр*, *радиорепортёр*, *телерепортёр*, *фоторепортёр* i in.

W pozostałych rodzajach słowników filologicznych – ortograficznych, ortoepicznych, gramatycznych – informacja dotycząca form potencjalnie okropkowanych nie zawsze jest zgodna, co niezbyt satysfakcjonuje użytkownika szukającego jednoznacznych wskazówek poprawnościowych. Przykładem mogą być rozbieżności w słownikowej interpretacji kształtów *зарешеченный* i *зарешечённый*, które jedne źródła uznają za równoprawne warianty (np. Резниченко 2008, Кузнецов 2014, Штудинер 2016, Академос 2018), podczas gdy inne rejestrują tylko formę *зарешеченный* (np. Каленчук, Касаткина 2001, Зарва 2001–2002,

Букчина, Сазонова, Чельцова 2008). Spośród form *клакёр* i *клякер* niektórzy leksykografowie (np. Каленчук, Касаткина 2001, Зарва 2001–2002, Кузнецов 2014) włączyli do swoich słowników jedynie postać *клакёр*, gdy tymczasem inni (np. Зализняк 2008, Резниченко 2008, Академос 2018) traktują je jako wariantywne, umieszczając na pierwszym miejscu bądź formę *клакёр* (Зализняк 2008), bądź *клякер* (Резниченко 2008, Академос 2018). Formy *стартёр* i *стартер* niektórzy uznają za równoprawne warianty (Резниченко 2008), inni uprawomocniają tylko postać *стартёр* (Зарва 2001–2002) lub pomijają oba kształty (Каленчук, Касаткина 2001), a jeszcze inni z wariantami wymowy wiążą różne znaczenia: **стартёр** ‘лицо, дающее сигнал старта’, **стартер** ‘механизм для запуска двигателя’ (np. Ожегов, Шведова 2001; Кузнецов 2014). Przy czasowniku *минуть* (‘пройти, миновать’) jako formę 3. os. l.p. cz. przyszłego jedne źródła podają *минет* (Зарва 2001–2002; Академос 2018) bądź *минёт* (Кузнецов 2014), inne sugerują unikanie jej tworzenia (Зализняк 2008). Rzeczownik będący potocznym określeniem tkaniny płaszczonej ma we współczesnym słowniku objaśniającym kształt **пещёвка** (Кузнецов 2014), natomiast w ortograficznym – **пещовка** (Академос 2018). Równie niejednoznaczny obraz rysuje się też w słownikach homonimów i homografów (zob. niżej).

Ё w słownikach homonimów i homografów

Zjawisko homonimii graficznej polegające na tym, że pewien ciąg graficzny w zależności od sposobu przeczytania może przybierać różne znaczenia leksykalne i/lub gramatyczne, określane jest w polskiej terminologii lingwistycznej jako homogramia, natomiast w rosyjskiej – homografia (омография). Same zaś wyrazy odmienne wymawiane, ale o jednakowej pisowni, to odpowiednio homogramy bądź homografy (омографы).

W języku polskim homogramię daje się zilustrować pojedynczymi przykładami. Zasadzają się one albo na sporadycznej

możliwości dwojakiemu odczytaniu połączenia liter *r* oraz *z* (por.: *obmierzać* ‘mierzyć wokoło’ i *obmierzać* [obmier-zać] ‘obrzydzać’ oraz *rozmarzać* ‘pobudzać do marzeń’ i *rozmarzać* [rozmar-zać] ‘roztapiać się’), albo dotyczą nielicznych innych połączeń, typu *cis* ‘nazwa rośliny’ i *cis* [c-is] ‘nazwa dźwięku’. Wyjątkowy charakter zjawiska sprawia, że i sam termin bywa rzadko stosowany.

W języku rosyjskim – przeciwnie – homonimia graficzna (омография) jest zjawiskiem nagminnym, wynikającym przede wszystkim z ruchomości akcentu, por.: *замок* (*замок* – *замок*), *мука* (*мука* – *мука*), *плачу* (*плачу* – *плачу*), *зимы* (*зимы* – *зимы*), *большим* (*большим* – *большим*), *уже* (*уже* – *уже*), *засыпать* (*засыпать* – *засыпать*), *парить* (*парить* – *парить*) i wiele innych. Nie dziwi więc, że przy opisach tego zjawiska polscy rusycyści (zob. zwłaszcza prace K. Wojan [Wojan 2011a, 2011b] i J. Kaliszana [Kaliszan 2015, 2016]) chętniej posługują się terminem *homografia*, zwłaszcza że pod względem formy wewnętrznej wydaje się on bardziej przejrzysty niż *homogramia*.

Powszechny brak kropek nad E stanowi drugie źródło homonimii graficznej, por. np.: *все* (*всѐ* – *все*), *звезды* (*звѣзды* – *звезды*), *небо* (*нѣбо* – *небо*), *надеж* (*надѣж* – *надеж*), *перед* (*перѣд* – *перед*), *пчелы* (*пчѣлы* – *пчелы*), *совершенный* (*совершѣнный* – *совершенный*), *берет* (*берѣт* – *берет*) itd. Jednak słowniki rosyjskich homonimów i homografów albo całkowicie pomijają homonimię, której źródłem jest brak kropek [zob.: Ахманова 1974; Гребенева 2012; Kaliszan 2015], albo ją marginalizują [Колесников 1978; Wojan 2011a]. Jak się wydaje, ma to dwie przyczyny:

1. Materiał leksykalny takich opracowań ogranicza się zwykle do słownikowych postaci wyrazów: mianownika liczby pojedynczej, bezokolicznika, pełnych form przymiotnika itd. Próżno więc w nich szukać homonimicznych form deklinacyjnych czy koniugacyjnych typu: *боев* (*боев* – D. I.m. *бой* ‘мальчик-слуга’/ *боѣв* D. I.m. *бой* ‘сражение’), *поешь* (*поешь* – 2. os. cz. ter. *поесть* / *поѣшь* – 2 os. cz. ter. *неть*), *черта* (*черта* – M. I.p. ‘линия; особенность’ /

чёрта – D. l.p. *чёрт*), *берет* (*берет* – M. l.p. ‘головной убор’ / *берёт* – 3. os. cz. ter. *брать*).

2. Ekscerpcja materiału dokonywana ze słowników filologicznych – rozróżniających w nagłówkach *E* i *Ë* – nie daje podstaw do traktowania leksemów typu *небо* i *нёбо*, *падеж* i *падёж*, *перед* i *перёд*, *совершенный* i *совершённый*, *крёстный* i *крестный* jako homografów i umieszczania w tego typu słownikach¹.

Niektóre słowniki homonimów, wprawdzie wybiórczo, włączają jednak *Ë*-homografy. Czyni tak np. N. P. Kolesnikow, który we wstępie uzasadnia swoją decyzję wszechobecnym zwyczajem pomijania kropek [Колесников 1978: 11–12]. Autor uwzględnia więc przykłady takie, jak *ведро* (*вёдро* – *ведрo*), *небо* (*нёбо* – *небо*), *падеж* (*падёж* – *падеж*), *перед* (*перёд* – *перед*), ale, ponieważ włącza słownikowe postaci wyrazów, pomija np. takie, jak: *берет* (*берёт* – *берет*), *все* (*всё* – *все*), *нем* (*нём* – *нем*), *шлем* (*шлём* – *шлем*). Swoisty wyjątek stanowi artykuł *бабье*, obejmujący mianownikową formę rzeczownika *бабье* (babstwo, ‘ogół bab’) i również mianownikową, ale – wyjątkowo – w rodzaju nijakim formę przymiotnika *бабье* (babskie, ‘właściwe babie’).

Ë-homografy po części uwzględnia również K. Wojan w adresowanym do Polaków słowniku homonimów leksemowych [Wojan 2011a]. Autorka zastosowała przy tym ciekawy zabieg, wzbogacający nieliczną grupę typowych apelatywów (*вахтер* / *вахтёр*, *ведро* / *вёдро*, *железка* / *желёзка*, *заметка* / *замётка*, *лен* / *лён*, *маркер* / *маркёр*, *небо* / *нёбо*, *падеж* / *падёж*, *стартер* / *стартёр*, *фен* / *фён*) o nazwy własne. W słowniku znalazły się nazwiska rosyjskie i obce: *Левшин* / *Лёвшин*, *Федорович* / *Фёдорович*, *Бем* (Bem) / *Бём* (niem. Böhm), *Берни* (portug., hiszp. Berni) / *Бёрни* (ang.

¹ Warto zauważyć, że formy graficznie różniące się kropkami najbardziej restrykcyjnie rozgranicza i oczywiście wyklucza z homografów J. N. Grebieniewa. Co więcej, mimo iż autorka nie stawia akcentów w części słownikowej, we własnym nazwisku pod *Wstępem* zaznaczyła akcent podpowiadający wymowę bez *Ë* [Гребенева 2012: 3].

Burney), *Бѣхайм* (niem. Behaim) / *Бѣхайм* (niem. Böheim), ale też homografy apelatywno-nazewnicze: *odĕp* (pot. 1. szkapa, chabeta 2. (o człowieku) zdechłak, chuderlak) / *Odĕp* (rzeka w Polsce), *cĕpa* (1. siarka, 2. woskowina) / *Cĕpa* (nazwisko franc. Seurat).

Prawdopodobnie najobszerniejszy i najbliższy wyczerpującemu, wykaz Ę-homografów zawiera niewielki (160 stron), niskonakładowy słownik homografów wydany przez Uniwersytet w Sankt-Petersburgu [Венцов, Касевич 2004]. Ponieważ sam słownik nie jest dostępny ani w polskich bibliotekach, ani też w Internecie, swoje informacje o nim opieram na danych z artykułu B. M. Łobanowa [Лобанов 2009]. Jak twierdzi autor, na ogólną liczbę 3894 homografów słownik włącza 232 pary (niekiedy trójki) form potencjalnie różniących się jedynie kropkami.

Projekt słownika Ę-homografów

Planowany słownik obejmuje formy wyrazowe o identycznej – jeśli ignorować kropki nad Ę – pisowni, lecz odmiennej wymowie oraz znaczeniu leksykalnym i/lub **gramatycznym**. Włącza ok. 200 artykułów hasłowych, w których zgromadzono ponad tysiąc form zbieranych ze słowników i ilustrowanych przykładami adaptowanymi z Rosyjskiego Korpusu Narodowego [НКРЯ]. Obejmuje wszystkie rodzaje homografów:

1. Leksykalne – o takim samym znaczeniu gramatycznym
 - 1.1. Zbieżne we wszystkich formach l.p. i / lub l.m., np.: *фĕн* ‘ветер’ – *фен* ‘сушилка’, *фĕна* – *фена*, *фĕну* – *фену*, *фĕном* – *феном* itd.) itd.; *замĕтка* ‘зашивание крупными стĕжками’ – *заметка* ‘краткая запись’, *колĕсник* 1. ‘колĕсный трактор’ 2. ‘судно, приводимое в движение гребным колесом’ – *колесник* ‘колĕсный мастер’, *солитĕр* ‘червь-паразит’ – *солитер* [тэ] ‘бриллиант’, *почтĕнный* (*почт_уить*; *почтĕнный наградой герой*) – *почтенный* ‘достойный почтения’, *совершĕнный* (*соверш_уть*) – *совершенный* (‘обладающий

совершенством’; ‘несомненный, полный’; грамматический термин), *строённый* (*строить* ‘соединить по три’; *строённые окна*) – *строенный* (*строить* ‘сооружать’), *унижённный* ‘угнетённый несчастьями, обидами’ – *униженный* ‘испытывающий или выражающий унижение; раболепный’,

1.2. Zbieżne w pojedynczych formach, np. tylko mianownikowych, jak *надёж* – *надеж*, tylko dopełniaczowych, jak *боев* (*бой* ‘мальчик-слуга’) – *боёв* (*бой* ‘сражение’), tylko w krótkiej formie rodzaju męskiego, np.: *ровён* (*не ровён час*) – *ровен* (*ровный*), *скошён* (*скошённный*) – *скошен* (*скошенный*), *строён* (*строённный*) – *строен* (*стройный*); *Он был высок и строен*.

2. Leksykalno-gramatyczne – różniące się zarówno znaczeniem leksykalnym, jak i gramatycznym. Mogą to być pojedyncze formy:

2.1. różnych rzeczowników, np.: *ёр* (D. 1.m. *ёра* ‘ёрник, повеса’) – *ер* (‘название буквы’), *ёра* (‘ёрник, повеса’) – *ера* (D. 1.p. *ер* ‘название буквы’); *зёв* (D. 1.m. *зёва* ‘зевака’) – *зев* (1. ‘вход в глотку’ 2. ‘пасть животного’), *зёва* (M. 1.p.) – *зева* (D. 1.p. *зев*), *зёвы* (D. 1.p. / M. 1.m.) – *зевы* (M. B. 1.m.); *помёт* (1. ‘навоз’ 2. ‘приплод’) – *помет* (D. 1.m. *помета*), *скрёбка* (‘действие’) – *скребка* (D. 1.p. *скребок* ‘орудие’), *чаёк* (zdr. *чай*) – *чаек* (D. 1.m. *чайка*), *чёрт* (‘дьявол, бес’) – *черт* (D. 1.m. *черта*), *чёрта* (D. 1.p. *чёрт*) – *черта* (‘линия; особенность’), *шлёпка* (‘побои ударами ладони как наказание’) – *шлепка* (D. 1.p. *шлепок* ‘удар ладонью’).

2.2. rzeczownika i przymiotnika bądź imiesłowu, np.: *бабье* (‘бабы’) – *бабье* (*бабье лето*), *воронье* (‘вороны’) – *воронье* (*воронье гнездо*), *вёсел* (D. 1.m. *весла*) – *весел* (*весёлый*), *вселенная* (‘весь мир’) – *вселённая* (imiesłów r. ż. od *вселить*), *Ленин*₁ (przymiotnik

od imienia *Лена*) / *Ленин*₂ (nazwisko) – *Лёнин* (przymiotnik od imienia *Лёня*), *роднѣй* (N. 1.p. *роднѣя*) – *роднѣй* (st. wyższy *родноѣй*), *клеѣк* (zdr. *клеѣй*) – *клеѣк* (kr. forma przyim. *клеѣйки*).

- 2.3. czasownika i rzeczownika, np.: *берѣг* (*беречь*) – *берег*, *берѣт* (*братъ*) – *берет*, *берѣте* (*братъ*) – *берете* (*берет*), *заѣм* (‘кредит’) – *заем* (*заестъ*), *запрѣт* (*запереть*) – *запрет*, *лишаѣм* (N. 1.p. *лишай*) – *лишаем* (*лишатъ*), *мѣл* (*местѣ*; *Ветер мѣл сухие листья*) – *мел*, *объѣм* (‘величина, размер’) – *объем* (*объестъ*), *опѣр* (*опереть*) – *опер* (D. 1.m. *опера*), *осѣл* (‘животное’) – *осел* (*осестъ*), *отсѣк* (*отсечь*) – *отсек* (‘помещение’), *переплѣту* (C. 1.p. *переплѣт*) – *переплету* (*переплестѣ*), *погрѣб*₁ (*погрестѣ*₁, ‘засыпать; похоронить’) / *погрѣб*₂ (*погрестѣ*₂, ‘грести некоторое время’) – *погреб* (‘помещение’), *подъѣм* (*творческий подъѣм*) – *подъем* (*подъестъ*), *проѣм* (‘отверстие’) – *проем* (*проестъ*; *проем все деньги*), *сѣл* (D. 1.m. *село*) – *сел* (*сестъ*), *сѣла* (M. 1.m. *село*) – *села* (*сестъ*), *скрѣбла* (M. 1.m. *скребло*) – *скребла* (*скрестѣ*), *слѣз* (D. 1.m. *слеза*) – *слез* (слезть), *стѣк* (*стечь*) – *стек* [тэ] (‘хлыст’ (*szpicruta*)), *стѣкла* (M. 1.m. *стекло*) – *стекла* (*стечь*), *съѣм* (‘действие’; *средства негласного съѣма информации*) – *съем* (*съестъ*), *шлѣм* (*слать*) – *шлем* ‘головной убор’.
- 2.4. czasowników w formie 3. os. 1.p. czasu teraźniejszego-przyszłego tworzących parę aspektowe, np.: *дознаѣтся* (*дознаваться*) – *дознается* (*дознаться*), *осознаѣт* (*осознавать*) – *осознает* (*осознать*), *признаѣт(ся)* (*признавать(ся)*) – *признает(ся)* (*признать(ся)*).
- 2.5. przypadkowo zbieżnych form czasownikowych, np.: *передохнѣт* (*передохнуть* ‘отдохнуть’) – *передохнет* (*передохнуть* ‘издохнуть – o многих’), *поѣшь* (*петь*) – *поешь* (*поестъ*), *смѣл* (*сместѣ*; *Порыв ветра смѣл*

со стола бумаги) – *смел₁* (*сметь*; *не смел мечтать о ней*), *умёл* (*уместѹ*) – *умел₁* (*уметь*).

2.6. innych części mowy, np. zaimka i rzeczownika: (*о*) *сѣм* (*сей*; *о том, о сѣм*) – *сем* (*сѣма* ‘элементарный смысл’), zaimka i przymiotnika: (*о*) *нѣм* (*он*) – *нем* (*немоѹ*), rzeczownika i przyimka: *перѣд* – *перед*, dwóch zaimków: *самоѣ* (*сам*; *познать самоѣ себя*) – *самое* (*самый*; *самое время подумать о будущем*), czasownika w 3. os. l.p. czasu przeszłego i przymiotnika w krótkiej formie: *смёл* (*сместѹ*) – *смел₂* (*смелый*), *умёл* (*уместѹ*) – *умел₂* (*умелый*).

3. Gramatyczne – należące do jednego leksemu, ale o różnym znaczeniu gramatycznym. Należą tu m.in.:

3.1. Liczne formy rzeczowników w mianowniku lub bierniku liczby mnogiej i dopełniaczu liczby pojedynczej, np.: *бѣдра* – *бедра*, *брѣвна* – *бревна*, *вѣдра* – *ведра*, *вѣрсты* – *версты*, *вѣсла* – *весла*, *вѣсны* – *весны*, *дѣсны* – *десны*, *гнѣзда* – *гнезда*, *звѣзды* – *звезды*, *жѣны* – *жены*, *зѣрна* – *зерна*, *колѣса* – *колеса*, *мѣтлы* – *метлы*, *озѣра* – *озера*, *пчѣлы* – *пчелы*, *рѣбра* – *ребра*, *ремѣсла* – *ремесла*, *свѣрла* – *сверла*, *сѣдла* – *седла*, *сѣла* – *села*, *сѣстры* – *сестры*, *слѣзы* – *слезы*, *стѣкла* – *стекла*, *щѣки* – *щеки*.

3.2. Formy zaimków, np.: *все* – *всѣ*, *всем* – *всѣм*, (*с*) *чем* – (*о*) *чѣм*, (*с*) *чем-то* – (*о*) *чѣм-то*, (*с*) *чем-нибудь* – (*о*) *чѣм-нибудь*.

Nagłówkiem artykułu jest homograf – forma pozbawiona kropek i znaku akcentu. Formy podhasłowe, ujednoznacznione pod względem ortograficznym, morfologicznym i znaczeniowym, zwykle zilustrowane przykładami użycia (po znaku prostokąta (□)). Brak przykładu użycia oznacza znikome rozpowszechnienie danej formy. Pojedynczy artykuł hasłowy (w punkcie oznaczonym dymkiem (☛)) wskazuje inne przykłady homograficznych form tej samej

pary leksemów (np. *совершённый* – *совершенный*, *совершённого* – *совершенного*, *совершённого*, *совершённого*, *совершённого* – *совершенному* – *совершенному* itd. w artykule СОВЕРШЕННЫЙ; *узнаёшь* – *узнаешь*, *узнаём* – *узнаем*, *узнаёте* – *узнаете* w УЗНАЕТ). Po „dymku” sygnalizowane i komentowane są też ewentualne rozbieżności między danymi współczesnych słowników rosyjskich.

Ponieważ słownik adresowany jest do przyszłych specjalistów w zakresie filologii rosyjskiej, prócz typowych homografów uwzględnia również (i komentuje):

1. warianty wymowy – normatywne (typu: *жёлчь* / *желчь*, *блелый* / *блелый*, *манёвры* / *маневры*), historyczne – spotykane we współcześnie używanych frazeologizmach, np. *всем сестрам по серьгам* (por. *моим сёстрам*); środowiskowe (np. *возбуждённый* / *возбужденный*, *осуждённый* / *осужденный*);
2. będące w powszechnym obiegu formy niepoprawne konkurujące z normatywnymi, pozbawionymi Ё, np.: **афёра* / *афера*, **блэф* / *блеф*, **гололёдица* / *гололедица*, **небытиё* / *небытие*, **опёка* / *опека*;
3. leksemy, co do brzmienia których słowniki rosyjskie nie są zgodne. Por.: *неумеха* – w jednych źródłach podany z wariantami *неумёха* lub *неумеха* [Академос 2018; Кузнецов 2014], natomiast w innych tylko w jednej postaci – *неумёха* [Зарва 2001–2002]; *сосенка/сосёнка* – według jednych dwie funkcjonalnie identyczne postaci [Академос 2018; Кузнецов 2014], ale np. M. W. Zarwa różnicuje je stylistyczne: *сосенка* – pieszczotliwie o sośnie, *сосёнка* – lekceważąco [Зарва 2001–2002]; *зарешеченный* / *зарешечённый* – słowniki ortoepiczny i akcentuacyjny I. Rezniczenko uznają warianty równoprawne [Резниченко 2003, Резниченко 2008], podczas gdy inny słownik ortograficzny [Букчина, Сазонова, Чельцова, 2008] podaje tylko jedną poprawną postać: *зарешеченный*;

4. homogramy różniące się pisownią pierwszej litery, np.: *Сёма* ‘имя’ – *сема* ‘элементарный смысл’, *Королёва*₁ ‘женская фамилия’ / *Королёва*₂ (D. l.p.) ‘мужская фамилия’ – *королева* ‘монархиня’;
5. nazwy własne, np. toponimy *Берёзовка* / *Березовка*, popularne nazwiska rosyjskie (np.: *Жердёв* / *Жердев*, *Зуёв* / *Зуев*, *Костылёв* / *Костылев*, *Кошелёв* / *Кошелев*, *Лежнёв* / *Лежнев*) i obce.

Podsumowanie

Planowany słownik włącza formy zgodne ze współczesną normą, przydatne rusycystom oraz wszystkim zainteresowanym językiem rosyjskim. Może zapobiegać błędom w zakresie użycia Ę i pomóc w dostrzeżeniu zawilości języka rosyjskiego (por. np.: *При таком президенте мы все передохнём / передохнем*; *Всё / Все съели*; *Всей правды никогда никто не узнаёт / узнает*.). Słownik pomyślany został jako aneks do monografii poświęconej literze Ę.

Przykłady artykułów hasłowych

| |
|---|
| БОЕВ |
| <i>боёв</i> род. п. мн. ч. < <i>бой</i> ‘сражение’ |
| □ <i>На выставке были представлены фотографии боёв времён Первой мировой войны.</i> |
| <i>боев</i> род. п. мн. ч. < <i>бой</i> ‘мальчик-слуга’ |
| □ <i>Хозяин отеля стоял на фоне шеренги вытянувшихся в струнку гостиничных боев в ливреях.</i> |
| ЗАЕМ |
| <i>заём</i> м ‘получение чего-л. на условиях возврата’ |
| □ <i>Банки существенно ужесточили подход к рассмотрению кредитных заявок: сегодня получить заём клиенту «с улицы» становится все труднее.</i> |
| <i>заем</i> I л. ед. ч. буд. простого вр. < <i>заесть</i> |
| □ <i>Я не чувствую себя сытой пока не заем сладким.</i> |

КЛЕЕК

клеёк *м* *уменьш.* < **клей**

- Клеёк да рубанок – столяру братья.* (пословица)

клеек *краткая ф. м* < **клейкий**

- Чёрный рис менее клеек, чем белый.*

ОПЕР

опёр *3 л. ед. ч. прошедшего вр.* < **опереть**

- Семён опёр локоть о колено.*

опер *род. п. мн. ч. ж* < **опера**

- Мы слушали арии из опер русских композиторов.*

ПАДЕЖ

падёж *м* ‘повальная гибель скота от какой-либо болезни’

- Единственный способ сократить падёж скота от инфекций и паразитов – применение антибиотиков и пестицидов.*

падеж *м* ‘грамматический термин’

- Винительный падеж слова дом равен именительному.*
 Только в им. и вин. падеже ед. ч.

СЛЕЗ

слёз *род. п. мн. ч. ж* < **слеза**

- Он смеялся до слёз и вытирал их под очками.*

слез *3 л. ед. ч. прошедшего вр.* < **слезть**

- Брат слез с дерева ловко, как кошка.*

СЛЕЗЫ

слёзы *им. п. мн. ч. ж* < **слеза**

- Старые фильмы вызывали у неё слёзы умиления.*

слезы *род. п. ед. ч. ж* < **слеза**

- Он никогда в жизни не пролил ни одной слезы.*

СЛОЖЕН

сложён *краткая ф. прил. м* < **сложённый** ‘обладающий тем или иным телосложением’

- Парень был прекрасно сложён и вдобавок богат.*

сложен₁ *краткая ф. причастия м* < **сложенный** ‘построенный’

- Дворец непременно должен быть сложен из цельных мраморных глыб, увенчан золочёным куполом и шпилем.*

сложен₂ *краткая ф. прил. м* < **сложный** ‘непростой’

- Механизм формирования климата нашей планеты очень сложен и зависит от многих параметров.*

СТАРТЕР

стартёр ‘лицо, дающее сигнал старта’

- *Стартёр* взмахнул красным флажком, и пловцы прыгнули в воду.

стартер / стартёр ‘механизм для запуска двигателя’

- *Чтобы двигатель лучше пускался, желательно выждать несколько секунд между включением зажигания и стартера / стартёра.*

☛ Обе формы разными источниками квалифицируются по-разному. Одни считают их равноправными вариантами одного слова [Академос 2018], другие единственно правильной считают форму *стартёр* [Зарва 2001–2002], третьи с местом ударения связывают указанные смысловые различия [Ожегов, Шведова 2001; Кузнецов 2014].

УЗНАЕТ

узнаёт 3 л. ед. ч. наст. вр. < **узнавать**

- *Больной вышел из комы, но никого не узнаёт и не может говорить.*

узнает 3 л. ед. ч. буд. простого вр. < **узнать**

- *Всей правды никогда никто не узнает.*

☛ Также в формах: *узнаёшь – узнаешь* (2 л. ед. ч.), *узнаём – узнаем* (1 л. мн. ч.), *узнаёте – узнаете* (2 л. мн. ч.).

ЧАЕК

чаёк м уменьш. < **чай**

- *Мама разлила чаёк и пригласила всех к накрытому столу.*

чаек род. п. мн. ч. ж < **чайка**

- *Со стороны моря доносились крики чаек.*

Bibliografia

Kaliszan J., 2015, *Словарь омографов русского языка*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kaliszan J., 2016, *Rosyjska homografia gramatyczna*, [w:] „Folia Scandinavica Posnaniensia”, vol. 20, s. 133–139.

- Wojan K., 2011a**, *Słownik homonimów leksemowych języka rosyjskiego z polskimi ekwiwalentami tłumaczeniowymi*, przy udziale E. Skupińskiej-Dybek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Wojan K., 2011b**, *Rosyjskie leksemy homonimiczne w teorii językoznawczej i praktyce leksykograficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Академос, 2018**, *Научно-информационный «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС»* Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН [Online] <http://gramota.ru> [14.09.2018].
- Ахманова О. С., 1974**, *Словарь омонимов русского языка*, Советская энциклопедия, Москва.
- БАС, 1948–1965**, *Большой академический словарь русского языка*, red. В. И. Чернышев, t. 1–17, Москва–Ленинград.
- Бодуэн де Куртене И. А. (ред.), 1903–1909**, *Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля*, Товарищество М. О. Вольф, Санкт-Петербург – Москва.
- Букчина Б. З., Сазонова И. К., Чельцова Л. К., 2008**, *Орфографический словарь русского языка*, АСТ-ПРЕСС, Москва.
- Былинский К. И., Крючков С. Е., Светлаев М. В., 1945**, *Употребление буквы ё. Справочник*, red. Н. Н. Никольский, ОГИЗ-ГИС, Москва.
- Венцов А. В., Касевич В. Б. (ред.), 2004**, *Словарь омографов русского языка*, СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Гребенева, Ю. Н., 2012**, *Словарь омографов русского языка*, Интернет издательство Web-Книга, Ливны. (wyd. 1 – 2009).
- Зализняк А. А., 2008**, *Грамматический словарь русского языка: Словоизменение*, АСТ-ПРЕСС, Москва.
- Зарва М. В., 2001–2002**, *Русское словесное ударение. Словарь нарицательных имён*, ЭНАС, Москва [Online] <http://gramota.ru> [14.09.2018].

- Каленчук М. Л., Касаткина Р. Ф., 2001**, *Словарь трудностей русского произношения*, Русский язык, Москва.
- Колесников Н. П., 1978**, *Словарь омонимов русского языка*, Изд. Тбилисского университета, Тбилиси.
- Кузнецов С.А. (ред.), 2014**, *Большой толковый словарь русского языка*; Норинт, Санкт-Петербург (1 wyd. – 1998) [Online] <http://gramota.ru> [14.09.2018].
- Лобанов Б. М., 2009**, *Проблема разрешения «Ё»-омографов при синтезе речи по тексту*, [w:] (red. А. Е. Кибрик) *Труды Международной конференции «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии» (Диалог'2009)*, 1–4 июня 2009, Наука, Москва, s. 291–298.
- МАС, 1981–1984**, *Словарь русского языка*, red. А. П. Евгеньева, Москва, т. 1–4 (1 изд. – 1957–1961).
- НКРЯ** – Национальный корпус русского языка [Online] <http://ruscorpora.ru> [30.09.2018].
- Ожегов С. И., 1990**, *Толковый словарь русского языка*, (1 wyd. – 1949), Русский язык, Москва.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. (ред.), 2001**, *Толковый словарь русского языка*, Азбуковник, Москва.
- Пчелов Е. В., Чумаков В. Т., 2000**, *Два века русской буквы Ё. История и словарь*, Народное образование, Москва,
- Резниченко И. Л., 2003**, *Орфоэтический словарь русского языка. Произношение. Ударение*, ООО Издательство Астрель, Москва.
- Резниченко И. Л., 2008**, *Словарь ударений русского языка*, АСТ-ПРЕСС, Москва.
- Ушаков Д. Н. (ред.), 1935–1940**, *Толковый словарь русского языка*, т. 1–4, Государственное издательство иностранных и национальных словарей, Москва.
- Чумаков В. Т., 2005**, *Вместо ё печатать е – ошибка!*, Народное образование, Москва.

Чумаков В. Т., 2009, *Употребление буквы Ё. Словарь-справочник*, Народное образование, Москва.

Штудинер М. А., 2016, *Словарь трудностей русского языка для работников СМИ. Ударение, произношение, грамматические формы*, Словари XXI века, Москва.

Magdalena Kuratczyk

Lexicography with dots in the background. Project of Russian Ё-homographic dictionary

This section of the monograph is an attempt to compile a dictionary of such Russian word forms that, if not put points above E, become homographs. The principles for constructing a dictionary are preceded by a review of the main philological dictionaries, conducted from the point of view of the method of including in their macro- and microstructure the words containing Ё (yo). The survey also takes into account differences in the information given by dictionaries concerning the spelling and pronunciation of words of interest. The planned vocabulary covers about 200 pairs and triples of words that can be pronounced with “yo”. The dictionary is addressed to students of Russian philology.

Анна Антонюк, Ирина Кононенко,
Юлия Рогуска, Анна Шафернакер-Свирко
Польша, Варшавский университет

ПОЛЬСКО-РУССКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ
КАК УЧЕБНОЕ
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Преподавание русского языка как иностранного предполагает использование разнообразных методов и средств обучения. В процессе формирования языковых компетенций, в разграничении фактов польского и русского языков существенной помощью преподавателю служат не только методические пособия, мультимедиаальные средства, но и лексикографические издания разного типа.

На кафедре украинистики Варшавского университета, где, кроме украинского, преподается также русский и английский языки, подготовлен *Польско-русский тематический словарь* [Antoniuk и др. 2018]. В статье рассматриваются, с одной стороны, принципы построения данного словаря, с другой стороны, – возможности его использования в процессе обучения русскому языку как иностранному.

История создания тематических словарей берет свое начало с известного тезауруса П. М. Роже, впервые изданного в Лондоне в 1852 году [Roget 1994]. Настоящий расцвет тематической лексикографии – одно- и двуязычной – наблюдается во второй половине XX и начале XXI века. Классификационной

основой таких словарей является деление лексем на тематические блоки. При этом принципы систематизации языкового материала в разных тематических словарях существенно различаются [Kononenko, Mytnik 2017: 40–42].

Подготовленный нами тематический словарь является на сегодняшний день наибольшим польско-русским лексикографическим изданием такого типа [ср. Grzybowska 1998; Вияс 2012]. *Польско-русский тематический словарь* содержит исходные польские единицы и их русские эквиваленты, объединенные в основные 27 тематических блоков, которые, в свою очередь, поделены на лексико-семантические группы. Например, в блок «Prawo – Право» входят такие группы, как «Prawo suwilne – Гражданское право», «Prawo karne – Уголовное право», «Przeciwdziałanie przestępczości – Борьба с преступностью» и др. Среди прочих можно назвать блоки «Człowiek – Человек», «Praca – Работа», «Religia – Религия», «Państwo i społeczeństwo – Государство и общество», «Turystyka – Туризм» и т. п. *Словарь* включает общеупотребительную, разговорную и терминологическую лексику.

Исходной базой *Словаря* послужили национальные корпуса польского [NKJP] и русского [НКРЯ] языков, параллельный польско-русский корпус Варшавского университета [KP-R UW], печатные и электронные издания, Интернет-материалы, словари разного типа и др. При подборе лексикографического материала учитывалась частотность употребления слов, лингвострановедческая и лингвокультурологическая специфика и под. Например, в блоке «Geografia, kraje, mieszkańcy – География, страны, жители» значительное место уделено географическим названиям Польши и России. Часть слов и стойких словосочетаний, включенных в *Словарь*, введена в лексикографический обиход впервые.

Применение морфологического критерия дало возможность частеречной классификации лексических единиц с делением прежде всего на основные части речи (имена

существительные, имена прилагательные, глаголы), комбинация которых составляет основу предложения. В зависимости от тематики блока выделяются также местоимения, имена числительные, наречия и т. д. Во все тематические блоки помещены, кроме лексики данного семантического поля, частотно употребляемые словосочетания, синтаксические конструкции и предложения, используемые в типичных коммуникативных ситуациях. Наличие синтаксических конструкций демонстрирует, в частности, возможные отличия в польском и русском порядке слов, специфику грамматической структуры предложения в обоих языках, напр.: *Mat do pana/pani prośbę* – У меня к вам просьба. Представленные в Словаре сочетания лексем в контекстуальных условиях способствуют формированию языковых компетенций в устной и письменной речи.

Внутри каждой группы слова и словосочетания расположены в алфавитном порядке. Указаны вариативные компоненты словосочетаний, напр.: *górnictwo* – горная (горнодобывающая) промышленность. Косой чертой разделены наименования лиц мужского и женского пола, виды глаголов и др., напр.: *salowy/salowa* – санитар/санитарка; *zasy피아ć/zasnąć* – засыпать/заснуть. Продемонстрированы различия в формах управления в польском и русском языках, ср.: *przedstawić zarzuty przeciwko komu* – предъявить обвинения против кого. С помощью помет показана грамматическая и стилистическая специфика в двух языках, напр.: *klawisz rot.* – тюремный надзиратель, вертухай жарг. В русской части корпуса обозначено ударение в каждом слове, в том числе в синтаксических конструкциях.

В типологическом аспекте *Польско-русский тематический словарь* является комплексным лексикографическим изданием. Методология классификации исходных единиц и их эквивалентов дает возможность включить Словарь в группу тезаурусов. Словарь можно квалифицировать как идеографический источник со смешанным упорядочиванием языковых единиц (по семантическому, алфавитному, частеречному

принципу). *Польско-русский тематический словарь* принадлежит к изданиям лексико-грамматического, комбинаторного типа, демонстрирующим не только эквивалентность слов в двух языках, но и сочетаемость в синтаксических условиях.

При этом задачей авторов *Словаря* была не только лексико-семантическая и грамматическая систематизация материала, подбор русских аналогов польских слов и конструкций и под. Основной функцией *Польско-русского тематического словаря* считаем его применение в практике преподавания русского языка в Польше. Значительный объем *Словаря*, разнообразие тематических блоков дает возможность использовать его для обучения студентов, кроме того, издание может быть применено в процессе изучения русского языка в средней школе, на курсах иностранных языков, в переводческой практике. *Словарь* может также использоваться носителями русского языка для изучения польского как иностранного. *Словарь* может служить базой сопоставительных научных исследований в области акцентологии, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса.

В основах применения *Польско-русского тематического словаря* в методике преподавания русского языка как иностранного лежат разнообразные принципы – коммуникативный, сопоставительный, поисковый и др. При этом возможно составление разноплановых заданий – от простых упражнений на запоминание (например, выучить названия птиц в русском языке) до проведения самостоятельного анализа (сопоставить различия в формах рода в лексико-семантической группе «Zawody i stanowiska – Профессии и должности»).

В основе изучения языка лежит понимание его природы как системно-структурного образования. *Польско-русский тематический словарь* может служить основой для проведения анализа и усвоения материала на любом языковом уровне. При этом задания могут быть как в сопоставительном ключе, так и с использованием только русской части словаря. Помня о том, что для современного студента важными факторами восприятия

материала являются удобство пользования и наличие развлекательного компонента [Рублева 2014: 60], предлагаем разнообразные примеры упражнений.

1. Фонетика и акцентология

Как утверждает И. С. Просвиркина, наиболее эффективные результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте [Просвиркина 2004]. Необходимо отрабатывать произношение не только слов, но также словосочетаний и предложений, учитывая мелодическую линию фраз.

Работа со *Словарем* в фонетическом аспекте может представляться следующим образом: предлагаем обратить внимание на интересующий нас звук, произношение которого отличается от польского языка, например, согласный [л]. Можно обучать произношению на примере слов из конкретного раздела, скажем, «Dom, mieszkanie – Дом, квартира». Выбираем перечень слов с интересующим нас согласным [л] в разных позициях: *сушлпка для белья, умывлльник, вешллка для поллотенец, тлпляя, холлдная водл, ллзвле. Необходимо также предоставить учащимся аудиозапись отрабатываемых слов и выражений в аудиофайле (в формате mp3), чтобы потом материал можно было использовать для самостоятельной работы, многократно повторяя его. Прослушивание записи на занятиях или дома вносит разнообразие в занятие, помогает учащимся лучше запомнить тот материал, который дается в *Словаре*. Таким образом, осуществляется комплексный подход в обучении: сочетается работа над произношением и, в то же время, усвоением лексического материала.*

Эффективным представляется применение Словаря при изучении акцентологии русского языка. На начальном уровне

обучения языку целесообразной является работа с основной лексикой из разделов: «Człowiek – Человек», «Człowiek i środowisko społeczne – Человек и социальная среда», «Dom, mieszkanie – Дом, квартира». В первую очередь, знакомим учащихся со звучанием слов, обращая внимание на различия в ударении тех польских и русских слов, которые в остальном близки по своему звучанию и значению (*siostra* – *сестра*, *ojciec* – *отец*). Это упражнение можно предложить сразу после изучения алфавита.

2. Лексика

Постоянное пополнение словарного запаса является стратегической задачей обучения языку. Новые слова должны вводиться и усваиваться на каждом занятии. *Словарь* предоставляет большие возможности для многоаспектного обучения русской лексике. Это и общеупотребительная лексика разнообразной тематики, и разговорные единицы, и термины, входящие в такие семантические поля, как, например, «Giełda – Биржа», «Komputer, Internet – Компьютер, Интернет», «Chemia – Химия», «Językoznawstwo – Языкознание». На пороговом, а также на продвинутом уровне можем предложить разные упражнения.

- Угадай слово

С целью активизации лексики определенной тематической или лексико-семантической группы можно использовать карточки со словами. Учащиеся работают в парах, выбирают слово и объясняют его значение по-русски (заранее готовим карточки). Партнер должен угадать слово. Другой вариант: один в паре объясняет значение выбранного русского слова, а второй ищет его польский эквивалент.

- Пополняем словарь новыми словами и фразами

После знакомства с тем или иным блоком *Словаря* учащиеся дополняют его новыми единицами. Это упражнение уместно

в том случае, если учащиеся на занятии работают с текстом, связанным с данным тематическим блоком.

- Толкование значения слова

Богатую лексическую базу *Словаря* можно использовать для толкования значения слова без опоры на польский язык, например, при изучении черт характера (объясни по-русски значение слов: *беспристрастный, педант, сплетник*).

Каждое задание можно подготовить в виде конкурса, во время которого учащиеся соревнуются, получают баллы за правильные ответы. В конце семестра мотивационные баллы суммируются, что повышает итоговую оценку по предмету.

Существенной проблемой при обучении русскому языку в Польше является преодоление интерференции, которая неминуемо возникает в условиях близкородственной языковой среды. Смешивание языковых явлений происходит на фонетическом (орфоэпическом), лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях. В частности, между польским и русским языками существуют так называемые лексические межъязыковые омонимы, создающие трудности для их разграничения. Значительная часть таких слов вошла в *Польско-русский тематический словарь*. В практике преподавания русского языка при реализации речевого акта незнание межъязыковых омонимов может привести к коммуникативной неудаче. Данный материал может быть основой для дидактической разработки на занятиях по изучению лексики русского языка. Например, при изучении темы «Dom i mieszkanie – Дом и квартира» предлагается составить польские и русские предложения с соответствующими словами, напр.: *dywan* // *ковёр* (ср. *диван*), *lustro* // *зеркало* (ср. *люстра*), *krzesło* // *стул* (ср. *кресло*).

3. Фразеология

В *Польско-русском тематическом словаре*, хотя и ограниченно, представлены идиоматические выражения и пословицы.

Правильное понимание иностранной речи невозможно без достаточного количества фразеологических единиц [Величко 2014: 28–39]. Антропоцентрический характер фразеологии дал возможность включить ряд польских и соответствующих русских фразем в разделы, где дается характеристика человека и его действий, напр.: *w czepku urodzony – родился в рубашке*. На занятиях на конкретных примерах можно комментировать этимологию выбранных фразеологизмов, связанных с культурой или историей России. Необходимо обращать внимание на трудность в подборе фразеологических эквивалентов в польском и русском языках, на их частичное семантическое несоответствие (*czarna owca – белая ворона*).

Благодаря широкому использованию в *Словаре* устойчивых словосочетаний, в том числе терминологических, могут быть предложены задания, способствующие развитию коммуникативной компетентности. Целесообразным представляется введение упражнений по использованию устойчивых словосочетаний в контексте. Типичным способом является задание типа «закончи предложение», в котором большое значение имеет логическая последовательность и грамматическая правильность предложения, например: *Ты читаешь в моих мыслях...; Мне надо собраться с мыслями и...; Ты можешь высказать своё мнение... .*

4. Словообразование

Как уже упоминалось, внутри тематических блоков слова в *Словаре* поделены по частеречному принципу. В связи с этим можно наглядно продемонстрировать морфемные особенности морфологических классов слов в польском и русском языках. Могут быть предложены, в частности, задания, связанные с особенностями сложных (полиосновных) имен существительных, приставочных глаголов, относительных прилагательных и др. Приведем пример возможного задания: образуйте глаголы

совершенного вида от глаголов несовершенного вида (раздел «*Nauki przyrodnicze, środowisko naturalne* – Естественные науки, окружающая среда»): *охранять*, *защищать*, *спасать*, *очищать* и др. Любые из представленных в *Словаре* глаголов можем использовать для обучения образованию причастий разного типа, заранее ознакомив учащихся с теорией данного языкового явления.

5. Морфология

Польско-русский тематический словарь предоставляет возможность обучения русской морфологии уже на начальном этапе знания языка. Одним из примеров могут быть упражнения, которые знакомят учащихся с морфологическим строем языка. При работе с конкретным разделом, например, «*Człowiek* – Человек», можем попросить учащихся переписать слова, объясняя при этом их грамматические особенности (типы спряжений, склонений, род, число и др.). При этом упражнении учащиеся заучивают и правописание.

6. Синтаксис

В процессе обучения иностранному языку необходимо готовить учащихся к общению на этом языке в различных обстоятельствах. В области овладения языком и культурой особое значение имеют компетенции в общении [Щукин 2008: 16]. Использование лексики данного раздела (тематического блока) для речевых высказываний в значительной мере может развивать навык говорения. Работая с разделом «*Dom, mieszkanie* – Дом, квартира», можем употребить глаголы в контексте. К примеру, выбираем следующие глаголы и глагольные сочетания: *отдыхать*, *принимать гостей*, *смотреть телевизор*. Задаем учащимся вопросы «Чем чаще всего занимаешься в этой комнате?», «Как часто принимаешь гостей?», «В какой комнате предпочитаешь

отдыхать?», «У тебя есть любимое место в комнате (напр., кресло, диван)?».

Коммуникативная методика предполагает, в частности, развитие речи в условиях диалога [Федосов 2011: 25]. Скажем, при разработке темы «Rodzina – Семья» можем провести упражнение в парах. Ученики задают друг другу вопросы, касающиеся членов семьи, причем, отвечая на заданные вопросы, они должны обосновать свой выбор. Например: «Каких родственников ты пригласишь на свадьбу?», «С кем ты мог бы поехать на каникулы?», «Кого ты бы попросил последить за твоей кошкой?», «С кем отправился бы на вечеринку?» и т. п. Это может выглядеть следующим образом: «На танцевальный вечер я пригласила бы дядю – брата мамы, потому что он всегда первым начинает танцевать на семейных встречах».

Стоит подчеркнуть, что использование выражений и конструкций в контексте развивает языковую креативность. Поэтому предлагаются упражнения, благодаря которым учащиеся могут создавать контекст, связанный с конкретной коммуникативной ситуацией. К примеру, при работе с разделом «Transport i komunikacja – Транспорт и сообщение» учащимся предлагается продолжить высказывание, данное в *Словаре*. Примеры:

1. *Что-то сломалось. Не могу понять, что, потому что я не разбираюсь в машинах.*
2. *Сколько будет длиться ремонт? Мне срочно нужна машина, завтра я еду в командировку.*
3. *Я попал(а) в аварию. Ты можешь приехать и мне помочь?*
4. *Лопнула шина. Я не знаю, как самостоятельно поменять колесо.*
5. *Разрядился аккумулятор. Я не могу завести машину, и мне надо вызвать такси.*

Польско-русский тематический словарь может также быть дидактической помощью в формировании культуроведческой компетенции учащихся. В современной методике

преподавания русского языка прослеживается тенденция к культурологическому подходу в обучении, что означает развитие лингвистических умений и навыков наряду с приобретением знаний из области культуры данного народа [Верещагин, Костомаров 1990]. В таком подходе язык понимается как форма выражения национальной истории и традиций, а также достижений искусства. Использование *Словаря* (особенно раздела «Kultura, literatura, język – Культура, литература, язык») не только позволяет ознакомить учащихся с базовой терминологией избранных областей художественной деятельности, но и одновременно способствует участию в межкультурной коммуникации. Вспомогательную роль в применении лексики из упомянутого раздела могут играть аутентичные материалы [Носонович 2000: 11–16]. На занятиях РКИ, посвященных, к примеру, теме русского театра, преподаватель может воспользоваться такими материалами, как театральные афиши, программы, рецензии. *Словарь* в данном случае будет использоваться как вспомогательная лексическая база.

Важной для связей с культурой на практических занятиях по русскому языку может быть также работа с русским фильмом. Целью является изучение лексики из раздела «Kino – Кино» (скажем, имен существительных, обозначающих людей, которые участвуют в процессе кинопроизводства) на конкретном материале. Учащимся предлагается свободный выбор русского фильма, с которым связано языковое задание, а затем составление списка лиц с учетом их роли в процессе производства просмотренного фильма (оператор, режиссер, актер и др.). Кроме реализации языкового задания и работы со *Словарем*, учащиеся знакомятся с деятелями русской культуры.

Приведенные примеры использования *Польско-русского тематического словаря* на занятиях по русскому языку как иностранному могут способствовать активизации разного вида языковых умений, а также различных компетенций (в том числе

языковой, коммуникативной, межкультурной) на всех уровнях владения русским языком, от начального до продвинутого.

Кафедра украинистики Варшавского университета, подготовившая данный *Словарь*, предлагает своим выпускникам специализацию «украинистика с русским и английским языками». Преподавание русского языка на кафедре украинистики имеет свои особенности. Студентами кафедры являются разные категории учащихся. Прежде всего это поляки, которые учат украинский язык «с нуля». Часть из них изучала русский язык в средней школе, часть этот язык не изучала. Кроме того, часть студентов приехала с Украины, причем это выходцы как из Центральной и Восточной Украины, в большей или меньшей степени владеющие русским языком, так и жители Западной Украины, которые слабо знают русский язык. В связи с таким разнообразием контингента студентов Кафедра украинистики дает возможность дифференцированного обучения русскому языку разным группам студентов [Кононенко, Мытник 2017].

Уже отмечалось, что одной из основных проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты кафедры украинистики Варшавского университета, является интерференция, причем не двух, как это обычно бывает, а трех языков – польского, украинского и русского. Как известно, эти языки являются близкородственными и студентам нередко трудно разделить фонетические, лексические, грамматические и другие особенности данных языков. Поэтому в теоретических курсах некоторых предметов, преподаваемых на кафедре украинистики, на занятиях по практическому изучению украинского языка нередко проводятся параллели с русским языком, при этом особое внимание обращается на специфические для каждого языка явления. В частности, в курсе «Контрастивной грамматики», посвященном прежде всего сопоставлению украинского и польского языков, объясняется, например, своеобразие произношения в украинском, польском и русском языках безударных гласных, особенностей межъязыковой омонимии,

морфологических различий имен существительных, суффиксов имен прилагательных, специфики порядка слов и др.

Важным подспорьем в преодолении интерференции трех языков является не только *Польско-русский тематический словарь*, но и *Польско-украинский тематический словарь*, подготовленный сотрудниками кафедры украинистики Варшавского университета несколькими годами ранее [Kononenko 2010]. Структура и принципы построения обоих словарей во многом схожи. Исходные единицы в *Польско-русском тематическом словаре* обновлены, прежде всего за счет неологизмов, однако базовые корпусы в двух словарях в основном сходятся между собой. Это дает возможность сравнивать слова и словосочетания во всех трех языках. В указанных словарях определено ударение русских и украинских слов, в случае необходимости производятся уточнения значения слова, дается лингвострановедческий комментарий, обозначены грамматические, стилистические пометы, продемонстрированы особенности функционирования лексических единиц в синтаксических условиях и т. д.

На практических занятиях по изучению русского или украинского языков применяются различные методы обучения с «погружением» в атмосферу соответствующего языка, однако временами необходимым является использование контрастивного подхода. Например, на занятии по украинскому языку студентам предлагается осуществить перевод текста, посвященного телепередаче *Кабачок 13 стульев* с русского языка на украинский. При этом используются лексика и синтаксические конструкции разделов «Radio i telewizja – Радио и телевидение» и «Radio i telewizja – Радіо и телебачення», представленных в *Польско-русском тематическом словаре* и *Польско-украинском тематическом словаре*. Безусловно, студенты могут сопоставлять данные обоих словарей в процессе самостоятельной подготовки при изучении любых лексико-тематических блоков, грамматических явлений, орфографических особенностей и др.

Таким образом, *Польско-русский тематический словарь* является учебным лексикографическим изданием, имеющим переводной характер. Данный словарь дает возможность учитывать особенности родного для учащихся польского языка и находить соответствие им в русском языке. Такой словарь может стать эффективным инструментом в интенсивной методике обучения русскому языку как иностранному.

Библиография

Величко А. В., 2014, *Развитие коммуникативной компетенции учащихся*, [в:] «Русский язык за рубежом», № 3, с. 28–39.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1990, *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Русский язык, Москва.

Вияс А., 2012, *Польско-русский, русско-польский тематический словарь*, Краков [Online] www.lang.awijas.pl [8.03.2018].

Кононенко И., Мытник И., 2017, *Изучение украинского, русского и английского языков на кафедре украинистики Варшавского университета*, [в:] Русецкая М. Н. (ред.), *Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты*, Ремдер, Москва, с. 350–354.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Online] www.ruskorpora.ru [1.05.2018].

Носонович Е. В., 2000, *К вопросу аутентичности в обучении иностранным языкам*, [в:] «Иностранные языки в школе», № 1, 11–16.

Просвирнина И. С., 2004, *Обучение фонетике русского языка* [Online] <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/23408/1/iurg-2004-33-06.pdf> [29.09.2018].

- Рублева Е. В., 2014**, *Адаптация образования в современной педагогической реальности*, [В:] «Русский язык за рубежом», № 3, с. 56–61.
- Федосов В. А., 2011**, *О коммуникативной методике преподавания РКИ*, [В:] «Русский язык за рубежом», № 1, с. 25–29.
- Щукин А. Н., 2008**, *Компетенция или компетентность*, [В:] «Русский язык за рубежом», № 5, с. 14–20.
- Antoniuk A., Kononenko I., Mela-Cullen W., Mytnik I., Roguska J., Szafernaker-Świrko A., Wasiak E., 2018**, *Słownik tematyczny polsko-rosyjski*, Sowa, Warszawa.
- Grzybowska W., 1998**, *Polsko-rosyjski słownik tematyczny*, Harald G Dictionaries, Warszawa.
- Kononenko I., Mytnik I., 2017**, *Potencjał teoretyczny i praktyczny dwujęzycznego słownika tematycznego*, [В:] Borys O., Jeż M., Samadowna A., Saniewska M. (ред.), *Szkice językowe i literacko-kulturowe*, Sowa, Warszawa-Iwano-Frankiws'k, с. 40–57.
- Kononenko I., Mytnik I., Wasiak E., 2010**, *Słownik tematyczny polsko-ukraiński*, PWN, Warszawa.
- KP-R UW** – Korpus Polsko-Rosyjski Uniwersytetu Warszawskiego [Online] www.pol-ros.polon.uw.edu.pl [3.05.2018].
- NKJP** – Narodowy Korpus Języka Polskiego [Online] <http://www.nkjp.pl> [15.03.2018].
- Roget P. M., 1994**, *Thesaurus of English Words and Phrases classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and to assist in literary composition*, London.

**Anna Antoniuk, Iryna Kononenko,
Julia Roguska, Anna Szafernakier-Świrko**

Polish-Russian thematic dictionary as lexicographic aid

The chapter discusses the structure of the *Polish-Russian thematic dictionary* and principles of classifying lexical-grammatical material. The application of the dictionary in methodology of teaching Russian as a foreign language was analyzed, in particular, at the Department of Ukrainian Studies at the Faculty of Applied Linguistics at the University of Warsaw. Methods of using the dictionary were proposed during practical classes of the Russian language as well as during theoretical classes.

Надежда Александровна Ведякова,
Ольга Юрьевна Редькина
Россия, Челябинский государственный университет

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ПОСТУПЛЕНИЮ
В РОССИЙСКИЙ ВУЗ И УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ
ИХ РЕШЕНИЯ**

Усиление миграционных процессов, вызванное социальными, экономическими и политическими причинами, а также растущая заинтересованность вузов в привлечении иностранных граждан, связанная с новыми рейтинговыми показателями качества образования, привели к увеличению количества иностранных студентов в региональных университетах и институтах: от единичных случаев обучения жителей стран дальнего зарубежья до ежегодного потока из ста и более абитуриентов в зависимости от направленности и величины вуза.

Данная ситуация усугубляется в приграничных регионах России, подверженных миграционным потокам из стран ближнего зарубежья. Еще совсем недавно граждане Казахстана, Узбекистана, Таджикистана и других бывших союзных республик не воспринимались в России как иностранцы, «чужие», потому что они представляли собой билингвов, носителей русского языка, который изучали в школе как второй родной или как неродной, но в любом случае знали его достаточно хорошо. Сегодня статус

русского языка в этих государствах различен, в школах изучают русский язык как иностранный, следовательно, в российских вузах приграничных регионов возросло количество абитуриентов с низким уровнем владения русским языком.

В результате преподаватели регионов столкнулись с проблемами столичных вузов, усиленными недостаточностью ресурсов для их решения:

- небогатый опыт работы с иностранным контингентом (например, советский Челябинск долгое время оставался городом, закрытым для иностранцев);
- неравномерный поток иностранных слушателей на подготовительные курсы с сентября по декабрь и как результат – очень разные по уровню языковой подготовки слушатели в одной группе (в крупных вузах с богатым опытом работы подготовительных факультетов существует подобная проблема обучения групп «позднего заезда», но стоит отметить, что количество слушателей в таких группах больше и уровень их подготовки одинаковый);
- минимальное количество часов на подготовку с нуля до первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным (далее – РКИ) при сохранении традиционной методики преподавания (это общая для современных подготовительных факультетов проблема, связанная с выделением меньшего количества часов на бюджетное обучение в течение одного учебного года по сравнению с двумя годами подготовки в советских вузах).

Исходя из этих данных, можно констатировать в регионах осложнение всех процессов, сопровождающих обучение иностранных абитуриентов, включая адаптационные.

Быстрая и эффективная социокультурная адаптация в незнакомой стране требует замены стереотипов о России и россиянах в сознании иностранцев на значимые русские

национальные культурные символы, актуальные для данной эпохи. Выявление таких элементов в русской национальной картине мира – важная, но не решенная сегодня лингвокультурологическая задача, что, несомненно, осложняет работу преподавателя РКИ. Другими факторами, снижающими эффективность социокультурной адаптации иностранных студентов, являются вынужденно небольшое количество часов в рамках преподавания русского языка на формирование социо- и лингвокультурной компетенций и факультативность страноведения в программе подготовки иностранцев к поступлению в российский вуз.

Залогом успешного и быстрого включения иностранных граждан в новую коммуникативную среду является овладение лексикой. Осваивать лексику с нуля иностранцам приходится в сжатые сроки при ускоренном, напряженном темпе обучения. Причем одновременно им приходится привыкать к новой системе письма, отличной от системы в родном языке: большой процент слушателей подготовительных отделений и факультетов – это носители китайского или арабского языков со специфической в сопоставлении с европейской письменностью и культурой.

Обучение лексике оказывается неразрывно связанным с обучением чтению и письму. Если в некоторых случаях письму отводят меньшую роль в лингводидактике, учитывая доминирование говорения как продуктивного вида речевой деятельности в коммуникации, то при подготовке к поступлению в вуз значительно возрастает роль письма как базового навыка, необходимого для фиксации получаемой студентом информации. Знакомство с написанными от руки буквами необходимо также при восприятии текста, который пишут на доске или в тетради участники учебного процесса. Как показывает практика, иностранные студенты испытывают большие затруднения в описанных ситуациях, если на подготовительном этапе не работали с прописями и не научились скорописи.

Обозначенные выше проблемы поставили перед преподавателями РКИ в Челябинском государственном университете комплекс задач, в результате решения которых появилась идея создания нового учебного словаря русского языка с применением мультимедийных технологий.

Так как в процессе создания словаря разработчики преследовали несколько целей, в его основе заложен принцип многофункциональности: помочь освоить лексический минимум, познакомить слушателей с особенностями русской фонетической системы на примере актуальной для начального этапа обучения лексики, адаптировать к культурным реалиям, научить воспринимать печатные и письменные буквы кириллического алфавита, а также писать скорописью.

Словарь состоит из двух связанных между собой блоков: лексического и фонетического, работу с которыми можно осуществлять путем обращения к нескольким типам указателей (алфавитному, поурочному, тематическому). Гиперссылки позволяют объединить указатели и словарные статьи в единую систему. Возможны разнообразные пути перемещения: для поиска необходимого слова можно воспользоваться алфавитным указателем; для повторения лексической единицы, входящей в ту или иную группу, можно обратиться к тематическому указателю; объем лексики, изученной в рамках одного или нескольких уроков, можно уточнить в поурочном указателе [Нурисламова 2016: 61]. Обратимся к описанию фонетического и лексического блоков словаря.

Фонетический блок включает в себя: а) русский алфавит; б) страницы с представлением букв алфавита в качестве фонем в сильных и слабых позициях на материале слов, входящих в словарь вводно-фонетического курса. Гласные фонемы представлены в ударной и безударной позициях, после твердых и мягких согласных; согласные фонемы – перед гласными переднего и непереднего ряда, в комбинациях с согласным. Немаловажной является демонстрация «поведения» согласного,

стоящего перед йотированной гласной. Каждое слово сопровождается адаптированным для иностранного студента вариантом кириллической транскрипции. Все это позволяет сформировать у слушателя представление о том, что основным принципом русского письма является фонематический (подразумевающий, что графический облик слова и его звучание не всегда идентичны); в) материал, необходимый для отработки слухо-произносительных навыков в сложных случаях (например, для различения сонорных [р] и [л]), в виде скороговорок.

Фонетический блок предполагает возможность работы с ним в аудитории, где задачей преподавателя является демонстрация образцового произношения и формирование слухо-произносительного навыка у слушателей.

Лексический блок включает а) собственно словарь, состоящий из 225 единиц, б) тематический указатель, который позволяет определить, в каком контексте, ситуации, можно употребить то или иное вновь изученное слово. При выборе названий для тематических групп мы отталкивались от лексического минимума вводно-фонетического курса. Однако блок «Тематические группы» в лексическом минимуме ориентирован главным образом на преподавателя, поэтому состав и названия тематических групп были адаптированы для иностранного учащегося. Всего в словаре представлено 23 тематические группы. В каждой группе существует деление слов по грамматическому принципу (по соотношению с той или иной частью речи). Так как на вводно-фонетическом курсе грамматический материал минимизирован, названия частей речи опущены, а слова дифференцированы по вопросам (кто? что? как? когда? где? какой? сколько?).

Описанное строение словаря и полное отсутствие в нем перевода на язык-посредник помогают решить задачу семантизации лексики на начальном этапе обучения в группе с полиэтничным составом. Работая с многонациональной группой, преподаватель вынужден отказываться от перевода на разные

языки или на один язык-посредник, который оказывается неудобным, неэкономным, неэффективным.

Мы знаем, что перевод абсолютно невозможен при столкновении с предметом или явлением, которого нет в родной культуре обучающихся, то есть единственно возможным при столкновении с этнонимом оказывается зрительный, наглядный, способ семантизации [Московкин, Щукин 2010: 247]. Однако и в других случаях перевод, который кажется, с одной стороны, наиболее «экономным», например в группе с однородным этническим составом, проявляет только определенную степень точности. Так, слово «дом», в отличие от слова «изба», не является этнонимом, но от этого не становится менее важным в процессе освоения специфики национальной культуры. Значимость концепта «дом» в национальной языковой картине мира заставляет преподавателя уделить достаточное внимание работе над содержательным наполнением этого слова и на продвинутых этапах обучения, но уже при первом знакомстве важно выбрать хороший способ семантизации и принципы подбора иллюстраций.

Удачным приемом является использование на раннем этапе обучения опорных слов, позволяющих выявить максимально общие характеристики изучаемых слов. К таким словам-опорам могут быть отнесены местоимения *кто* и *что* для обозначения категории одушевленности, *он*, *она*, *оно*, *они* – для категорий числа и рода, названия частей речи, вопросительные слова и другое. При частичном использовании переводного метода можно в начале обучения дать для перевода слова, которые имеют «значительную степень обобщённости и высокую степень абстракции» [Крючкова 2011: 124], например, *лицо*, *предмет*, *явление*, *действие*, *признак* и т. д. В дальнейшем такие слова можно использовать в качестве «семантической основы для толкования других слов» [Крючкова 2011: 125]. Это дает возможность в дальнейшем обращаться к русско-русскому словарю, что на начальном этапе обучения не представляется возможным.

На начальном этапе обучения студенты должны формировать одновременно слухо-произносительный, лексический, графический, коммуникативно-речевой навыки. Процесс формирования лексического навыка включает несколько этапов. Первая стадия работы над словом – презентация, которая представляет собой всестороннюю характеристику лексической единицы: предъявление ее графического облика, выявление особенностей произношения, а также ее принадлежности к той или иной части речи. Важную роль играет семантизация, определяемая как «система действий, связанная с раскрытием значения слова, т.е. установление взаимосвязи между формой слова и выраженным им понятием, предметом, явлением» [Московкин, Щукин 2010: 248].

Структура и логика разработанного словаря позволяет максимально полно представить каждую лексическую единицу. Рассмотрим принципы строения словарной статьи, использованные в нашем пособии.

1. В каждой статье заголовочное слово представлено в двух видах: набранным типографским и рукописным шрифтом. Важно, чтобы графический облик слова соотносился с образом, а не с другим графическим обликом (иностранцы, не знакомые с кириллицей и только приступившие к освоению русского алфавита, нередко воспринимают русские буквы как латинские и, например, слово «ресторан» читают как [пектопах]).
2. В заголовочном слове, набранном типографским шрифтом, проставлено ударение, что помогает студентам, уже знакомым с особенностями русской фонетической системы, понять, какие произносительные законы действуют в данной языковой единице (например, редукция в слове «окно» [акно]).
3. Семантизация лексемы может быть представлена в виде рисунков (например, слова «рассказ», «дом»), иллюстрированных противопоставления (например, «много»,

«мало») или списка («зимой», «весной», «летом», «осенью»). Использование данного способа семантизации оправдано, так как на вводно-фонетическом курсе изучается лексика с предметным значением (например, слов «дом», «книга», «стол»), что позволяет использовать зрительную наглядность. Мультимедийные возможности словаря позволяют использовать в качестве наглядности кадры из мультфильмов, кинофильмов, иллюстрации книг, репродукции картин и т. д., то есть так называемый аутентичный материал. Такое предварительное знакомство с аутентичным материалом способствует формированию у студентов представления об эстетике русского изобразительного искусства, а также узнаванию отдельных персонажей или образов в массовой культуре и в целом создает почву для формирования лингвострановедческой компетенции. Кроме того, в словаре активно используется региональный материал в виде фотографий архитектурных сооружений города, урбанистических пейзажей и так далее. В некоторых случаях продуктивнее использовать другие варианты подачи материала. Например, распространена презентация слов в формате списка. Это актуально в случае изучения названий месяцев, дней недели, сезонов, времени суток, сторон света, группами вводятся объединенных тематически.

4. К каждому слову приводится лексикографическая иллюстрация в виде небольшого диалога или текста, построенного по уже знакомым грамматическим моделям и в соответствии с изученными интонационными конструкциями. Авторам концепции представляется важным не только представить значение слова, но и дать грамматическую характеристику, так как «при включении слова в предложение оно приобретает свой статус и значение» [Ковалева 2013: 231].

5. На страницах с изучаемыми словами даны ссылки на тематические группы, в которые входят эти слова. Так, слово «город» входит в несколько тематических групп: «Город», «Свободное время», «Место работы», а слова «здравствуйте», «до свидания» – в одну группу – «Этикет».

При подборе иллюстраций составители ориентировались на соответствие иллюстраций принципам ясности, однозначности, максимальной обобщенности там, где это возможно (так, например, использованы интернациональные жесты и символы, силуэты), и страноведческий характер, в том числе – на наличие регионального компонента (в виде фотографий, скриншотов сцен из отечественных фильмов, мультфильмов, иллюстраций из детских книг российских авторов и пр.).

Внедрение в учебный процесс словаря на стадии презентации лексической единицы позволяет: во-первых, показать варианты графического облика (заголовочное слово набрано не только типографским, но и рукописным шрифтом), во-вторых, наиболее эффективно представить значение слова. Так как перевод не устанавливает ни синтагматических, ни парадигматических связей внутри лексического яруса языковой системы, в качестве заменителя перевода в словаре используются такие способы семантизации, как *наглядность, словообразовательный анализ, синонимы, антонимы, языковая догадка*.

Системные отношения в лексике прослеживаются на примере сгруппированных слов, помещенных на одной словарной статье. Демонстрируется наличие в русском языке различных видов парадигматических связей, например, в ряде словарных статей представлены антонимы («жарко», «холодно»; «хорошо», «плохо» и др.); слова, относящиеся к одному лексико-семантическому полю («мама», «папа», «родители»), синонимы («врач», «доктор»; «фильм», «кино»), супплетивные формы единственного и множественного числа («ребёнок»,

«дети»; «человек», «люди»). *Словообразовательный* анализ используется для семантизации однокоренных слов («студент» и «студентка»). Данные средства семантизации опираются на языковую догадку, следовательно, раскрытие значения слова не превращается в механический процесс, привносится элемент игры, который активизирует познавательную деятельность. Кроме того, семантизация при помощи синонимов и антонимов позволяет выявить наличие парадигматических связей в языке.

В качестве *иллюстративного материала* в словаре используются картины русских художников, иллюстрации из детских книг, кадры и сцены из отечественных фильмов и мультфильмов, фотографии городов России, цитаты из произведений для детей. Такой способ подачи позволяет преподавателю формировать у студентов лингвострановедческую, лингвокультурную компетенции, активно внедрять на уроках РКИ региональный компонент.

Выше мы уже отмечали, что на подготовительных отделениях и факультетах нет достаточно времени на формирование социо- и лингвокультурной компетенций, на формирование вторичной языковой личности с вторичной языковой картиной мира. Иллюстрации к словарному минимуму уже на элементарном этапе помогут формированию вторичной языковой личности, а также закреплению (через узнавание знакомого уже образа) и углублению на более продвинутых этапах.

Таким образом, возможности описываемого словаря позволяют прибегать к разным способам семантизации, по-разному комбинировать их «поскольку стороны значения, с которыми они соотносятся, в значении слова взаимосвязаны» [Московкин, Щукин 2010: 247].

Представленный в данной статье учебный словарь позволяет решать некоторые проблемы, возникающие в процессе формирования лексического навыка у изучающих русский язык «с нуля» и в сжатые сроки. Привлекая различные вспомогательные материалы, преподаватель может выбирать или

комбинировать разные способы семантизации, максимально отказаться от перевода слов, разнообразить учебный процесс, а также работать над формированием целого комплекса сопутствующих навыков и компетенций, включая социокультурную и лингвокультурную.

В то же время работа над словарем, имеющая междисциплинарный характер, идет в условиях нерешенных проблем лингвокультурологии, лексикографии и лингводидактики, связанных с принципами преподавания культуры, обозначения границ социо- и лингвокультурного минимумов, основами юридической грамотности при иллюстрировании словарных статей и использовании аутентичного материала.

В качестве перспективы стоит обозначить ключевые задачи, стоящие перед разработчиками словаря.

Прежде всего, развитие идеи, которая привела к трансформации вспомогательного учебного материала в словарь, требует детальной, более тщательной лексикографической проработки принципов организации его материала, что вызвано в том числе увеличением объема словаря в рамках лексического минимума элементарного уровня владения РКИ [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень 2013].

Необходимо также определить приоритетную задачу, которую будет решать словарь – формирование лексической языковой компетенции или компетенции лингвокультурной. Может быть, для многофункционального словаря возможно их гармоничное сочетание, когда на основе лексического минимума, который уже определен для каждого уровня владения РКИ, можно будет проработать минимум лингвокультурный, без которого затруднено формирование социокультурной, в том числе лингвокультурной, компетенций, и особенно – критериев оценивания их сформированности. В этом случае еще одной задачей становится учет регионального компонента в национальной картине мира носителя языка.

Таким образом, в качестве приоритетных задач выдвигаются следующие: разработка понятия лингвокультурного минимума и определение ключевых концептов русской лингвокультуры; отбор материала для соотнесения с курсом страноведения; разработка материалов, освещающих специфику региона и рассчитанных на студентов с разным уровнем владения языком. По мнению составителей многофункционального словаря, концентрический способ подачи информации позволит отчасти решить обозначенные проблемы, максимально эффективно представить информацию об особенностях русской культуры, а также реализовать междисциплинарные связи.

Библиография

- Ковалева А. В., 2013, *Этапы работы с лексикой при обучении РКИ*, [в:] „Вестник ВГУ”, № 2, с. 231–233.**
- Крючкова Л. С., 2011, *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*, ФЛИНТА-НАУКА, Москва.**
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение, 2013, Златоуст М., СПб.**
- Московкин Л. В. Щукин А.Н. (сост.), 2010, *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*, Русский язык. Курсы, Москва, 2010.**
- Нурисламова В. О., 2016, *Работа с интерактивным словарем в рамках вводно-фонетического курса*, [в:] *Сборник научных статей молодых ученых. Энциклопедия*, Челябинск, вып. 1, с. 60–64.**

Nadezhda Vediakova, Olga Redkina

**Current problems of preparing foreign citizens for studying
in Russian universities and the educational dictionary of the
Russian language as a solution**

This paper focuses on current problems of the pre-university education of foreign citizens / individuals without citizenship in the context of modern educational trends. This issue becomes significant due to the changes of educational system, which in turn are defined by economic, political, and social processes, including migration. The authors note complication of all the processes connected to the foreign learners' study, including adaptation. As a solution for the complex of the problems they offer multifunctional multimedia dictionary for learners. Some perspectives of its improvement and transformation are discussed as well.

Сергей Васильевич Власов
Россия, Санкт-Петербургский государственный университет

Сергей Святославович Волков
Россия, Институт лингвистических исследований РАН

Леонид Викторович Московкин
Россия, Санкт-Петербургский государственный университет

**ВИДОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАГОЛА
В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ
ПОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА**

Постановка проблемы

Одним из важнейших аспектов исследований истории преподавания русского языка как иностранного является анализ эволюции содержания обучения, как языкового, так и внеязыкового. При этом наиболее интересной и мало изученной оказывается эволюция описаний в учебниках такого трудного для иностранцев явления, как вид русского глагола.

Вопросам формирования представлений о виде русского глагола посвящен ряд лингвистических работ [Шафранов 1852; Крыгин 1889; Булич 1904; Mazon 1913, 1931, 1958; Виноградов 1947; Маслов 1984, 1993; Archaimbault 1999; Rönkä 2005; Клубков 2011 и др.]. В большей их части история открытия

глагольного вида в русском языке возводится к грамматикам русского языка для немцев И. С. Фатера и А. В. Таппе и к статьям А. В. Болдырева [Vater 1808; Tappe 1810; Болдырев 1812]. Несмотря на то, что Р. Ренке и П. А. Клубков указывают и другие источники формирования представлений о виде, глубокого их исследования не проводилось. Многие из источников вообще остаются вне поля зрения ученых. Так, до сих пор не исследовались описания видов глагола в учебниках русского языка для польских учащихся, изданных во второй половине XVIII – начале XIX века и испытавших влияние *Российской грамматики* М. В. Ломоносова. Многие специалисты по истории языкознания считают постломоносовские учебники переводами *Российской грамматики*, хотя очевидно, что это не переводы, а ее творческие интерпретации, обусловленные потребностями обучения русскому языку как иностранному.

Цель, материал и методы исследования

Цель настоящего исследования – проследить эволюцию представлений о видо-временной системе русского глагола в учебниках русского языка для польских учащихся (грамматиках), опубликованных в постломоносовский период – во второй половине XVIII – начале XIX века.

Материал исследования – учебники русского языка М. Любовича, Е. Б. Сырейщикова / М. Зубаковича, И. Бродовского, М. Бутовского, Я. Дворжецкого. Кроме того, анализировались польские грамматики О. Копчинского, чешская грамматика В. Росы и грамматические труды других авторов.

Методы исследования – критический анализ и сопоставление разделов, посвященных описанию системы глагола в учебниках русского языка для польских учащихся.

Результаты исследования

Рассмотрим эволюцию представлений о видах русского глагола в первых учебниках русского языка для польских учащихся, при этом начнем с *Российской грамматики* Михаила Васильевича Ломоносова, которая во многом повлияла на содержание этих учебников.

М. В. Ломоносов описал десять времен русского глагола, четыре из которых (настоящее и три давнопрошедших) не получают видовых характеристик. Остальные же шесть времен характеризуются не только отнесенностью к плану прошлого или будущего, но и видовыми характеристиками. Среди них выделяются:

- однократность действия: 1) прошедшее однократное, например *тряхнулъ, глотнулъ, бросилъ, плеснулъ*; 2) будущее однократное: *тряхну, глотну, брошу, плесну*;
- неопределенность характера протекания действия: 1) прошедшее неопределенное, например *трясъ, глоталъ, бросалъ, плескалъ*; 2) будущее неопределенное, например *буду трясти; стану глотать, бросать, плескать*;
- совершенность (завершенность) действия: 1) прошедшее совершенное, например, *написалъ*; 2) будущее совершенное, например, *напишу* [Ломоносов 1952: 480].

Эти видовые характеристики глагольных форм полностью сохранены в немецком переводе *Российской грамматики* [Lomonossow 1764: 169–170], а также в грамматике русского языка для немцев Якоба Родде [Rodde 1773], которая была одним из наиболее популярных учебников русского языка для иностранцев последней трети XVIII в. и могла влиять на создававшиеся учебники русского языка для польских учащихся.

Анализ *Российской грамматики* М. В. Ломоносова позволяет сделать важный для нашего исследования вывод: видовые характеристики глагольных форм в ней не противопоставлены друг другу, системно не связаны.

Первым польским учебником русского языка, составленным на основе грамматики М. В. Ломоносова, был учебник Миколая Любовича [Lubowicz 1778]. В нем описаны те же десять времен, при этом некоторые из них противопоставлены по признаку завершенности/незавершенности действия (*doskonały/niedoskonały*). В учебнике М. Любовича представлены прошедшее совершенное время (*Praeteritum perfectum, Przeszły doskonały*) и прошедшее несовершенное (*Praeteritum imperfectum, Przeszły niedoskonały*), будущее совершенное время (*Futurum perfectum, Przyszły doskonały*) и будущее несовершенное (*Futurum imperfectum, Przyszły niedoskonały*). Отдельно рассматриваются прошедшее и будущее однократное (*Praeteritum unicum, Przeszły iednokratny* и *Futurum unicum, Przyszły iednokratny*), как у М. В. Ломоносова.

Это же противопоставление по признаку завершенности/незавершенности действия появляется и в учебнике польского языка Онуфрия Копчинского, первое издание которого вышло в том же, 1778 году, однако в нем совершенными и несовершенными (*dokonane/niedokonane*) называются не только глагольные времена, но и сами глаголы [Корczyński 1780: 33]. Введение М. Любовичем совершенных и несовершенных времен русского глагола можно объяснить педагогическими соображениями: его учебник, вероятно, был адресован учащимся польских школ, изучавшим польский язык по учебнику О. Копчинского, и поэтому М. Любович стремился унифицировать грамматическую терминологию. Вместе с тем он стремился отразить в своем учебнике и грамматические взгляды М. В. Ломоносова. Не случайно, многие исследователи считали грамматику М. Любовича переводом *Российской грамматики* М. В. Ломоносова [Малэк, Вавжинчик 1973].

Krótka Rossyjska grammatyka, изданная в Вильне в 1800 году, представляет собой перевод на польский язык *Краткой российской грамматики* Евгения Борисовича Сырейщикова [Сырейщиков 1787] с некоторыми изменениями в терминологии

в соответствии с польской грамматикой О. Копчинского и дополнениями учебного характера, сделанными Мартыном Зубаковичем [Zubakowicz 1800]. В этом учебнике десять времен глагола, выделенные в *Российской грамматике* М. В. Ломоносова, сокращены до шести: настоящее (*кидаю*), прошедшее несовершенное (*кидалъ*), прошедшее однократное (*кинулъ*), давнопрошедшее (*кидывалъ*), будущее неопределенное (*буду кидать*), будущее однократное (*кину*) [Сырейщиков 1787: 21–22; Zubakowicz 1800: 47–48]. Таким образом, Е. Б. Сырейщиков, а вслед за ним М. Зубакович также стремились противопоставить времена русского глагола: они сводили видовые различия русского глагола к противопоставлению однократных форм несовершенным и неопределенным формам.

Российская грамматика Игнатия Бродовского 1805 г. следует в разделе глагола академической грамматике 1802 г., написанной Петром Ивановичем и Дмитрием Михайловичем Соколовыми [*Российская грамматика* 1802] и продолжающей традиции *Российской грамматики* М. В. Ломоносова.

И. Бродовский оставляет восемь из десяти времен грамматики М. В. Ломоносова: настоящее (*я двигаю*), прошедшее неопределенное (*я двигалъ*), прошедшее однократное (*я двинулъ*), прошедшее совершенное (*я сдвигалъ*), давнопрошедшее (*я двигивалъ*), будущее неопределенное (*я буду двигать*), будущее однократное (*я двину*), будущее совершенное (*я согрью, я посмотрю*) [Бродовский 1805: 74, 82, 83 и др.]. Как можно заметить, в учебнике И. Бродовского сохраняются те же видовые характеристики глагола, что у Ломоносова: неопределенность, однократность и совершенность.

Вместе с тем, в парадигмах глаголов *воевать, мѣрять, грѣть, смотрѣть, строить, мыть* у И. Бродовского наблюдается противопоставление только неопределенных и совершенных времен. Например: прошедшее неопределенное *строилъ, мыль* / прошедшее совершенное *построилъ, вымыль*, будущее неопределенное *буду строить, буду мыть* / будущее

совершенное *построю, вымою* (дается еще и давнопрошедшее *строиваль, мываль*) [Бродовский 1805: 96].

Для каждого глагола И. Бродовский выделяет три или четыре формы неокончательного наклонения (инфинитива). Для глаголов *грѣть* и *смотрѣть* даны три формы: неопределенная *грѣть, смотрѣть*, совершенная *согрѣть, посмотрѣть*, многократная *грѣвать, смотривать* [Бродовский 1805: 92]. Для глаголов *колоть* и *дуть* указаны четыре формы: неопределенная *колоть, дуть*, однократная *кольнуть, дунуть*, совершенная *уколоть, сдунуть* и многократная *калывать, дувать* (многократные формы проявляют себя в давнопрошедшем времени *калываль, дуваль*) [Бродовский 1805: 98]. И. Бродовский считает их не группами глаголов, а формами одного глагола, образующими видовые оппозиции по признаку совершенности – неопределенности совершения действия, а также по признаку однократности-многократности действия. В этом также можно усматривать влияние идей О. Копчинского о делении глаголов польского языка на однократные, учащательные, неокончательные и окончательные с особым выделением специфических для польского языка неокончательных и окончательных глаголов [Kopczyński 1780, t. 1: 148–150].

Влияние грамматических идей О. Копчинского на учебники М. Любовича и И. Бродовского могло быть непосредственным – эти авторы должны были знать учебники польского языка О. Копчинского. Однако нельзя исключать того, что идеи О. Копчинского распространились и благодаря *Грамматике польской для пользы и употребления российского юношества* Максима Семигиновского [Семигиновский 1791: 93], где глаголы польского языка также делятся на однократные, учащательные, неокончательные и окончательные.

Следующий этап развития представлений о глагольном виде связан с грамматиками русского языка для польских учащихся Михала Бутовского и Яна Дворжецкого (Богдановича), которые вслед за своими предшественниками также переносят

видовые характеристики польского глагола в систему форм русского глагола, выделяя две группы глагольных времен, противопоставленных и по признаку завершенности/незавершенности действия, и по признаку однократности/многократности действий. При этом завершенность действия сближается с его однократностью, а незавершенность – с многократностью. В результате в учебниках М. Бутовского и Я. Дворжецкого времена совершенные или однократные противопоставлены временам несовершенным или многократным (учащательным) [Бутовский 1809: 211–221; Dworzecki 1809: 127–128]. Хотя Бутовский и Дворжецкий еще колеблются в выборе обобщенных видовых характеристик противопоставленных друг другу двух групп времен, необходимо подчеркнуть, что в этих учебниках впервые в истории русских грамматик появляется общее (а не частное, как у их предшественников) бинарное противопоставление времен совершенных временам несовершенным.

Несомненно, М. Бутовский и Я. Дворжецкий также испытали влияние грамматических идей О. Копчинского. Я. Дворжецкий даже прямо указывает на это в предисловии к своему учебнику. При этом еще раз подчеркнем, что все авторы пост-Ломоносовских учебников русского языка для польских учащихся рассматривали формы русского глагола, следуя традиции сначала *Российской грамматики* М. В. Ломоносова, а затем академической грамматики 1802 года. Проведенный нами анализ учебников русского языка второй половины XVIII – начала XIX в. показал, что понятие совершенных и несовершенных глаголов, а не только совершенных и несовершенных времен, впервые появляется в русской грамматике лишь в 1808 г. в *Кратком руководстве к российской словесности* И. Борна [Борн 1808: 39, 52].

Отметим, однако, что деление глаголов польского языка на совершенные и несовершенные, не было грамматической новацией О. Копчинского. Оно восходит к делению в латинском языке глагольных времен (но не самих глаголов!)

на несовершенные (*tempora infecta*) и совершенные времена (*tempora perfecta*), предложенное в античной латинской грамматической традиции Варроном и примененное Вацлавом Яном Росой [Rosa 1672: 138] к делению не только времен, но и самих глаголов в чешском языке на совершенные глаголы (*verba perfecta*), имеющие только совершенные времена (*tempora perfecta*), и несовершенные глаголы (*verba imperfecta, iterativa, frequentativa*), имеющие только несовершенные времена (*tempora imperfecta*) [Rosa 1672: 138].

В славянской грамматике Мелетия Смотрицкого виды глаголов – это тоже разные глаголы, а не парные формы одного и того же глагола [Смотрицкий 1619]. Еще до деления церковнославянских глаголов на виды у М. Смотрицкого Петр Статориус (Стоенский), вслед за латинскими и неолатинскими грамматиками, делил польские глаголы на *primitiva* (первообразные) и *frequentativa* (учащательные) на *-uwam: śpiewam* (cano = пою) и *śpiewuwam* (cantito = часто напеваю) [Statorius 1568: F. G 6 r].

Таким образом, первоначально словообразовательные категории вида (*species*) и начертания (*figura*) глаголов в античной греко-латинской грамматике (глаголы первообразные и производные, а также простые и сложные) стали интерпретироваться применительно к понятию совершенных и несовершенных глаголов и времен в грамматиках сначала чешского и польского, а потом и русского языков, как особая категория не времени, а вида глагольного действия, присущая славянским языкам. Свой вклад в перенос понятия совершенных и несовершенных глаголов в учение о видовых характеристиках русского глагола внесли учебные грамматики русского языка для поляков М. Любовича, И. Бродовского, М. Бутовского и Я. Дворжецкого, испытавших влияние идей О. Копчинского, который, в свою очередь, испытал влияние идей чешских и польских грамматистов.

Выводы

Современные представления о видах русского глагола сформировались до появления учебников русского языка для немцев И. С. Фатера и А. В. Таппе и статьи А. Болдырева, которые традиционно рассматривались в трудах по истории русского языкознания. Изучение эволюции этих представлений невозможно без анализа учебников русского языка для поляков – грамматик М. Любовича, Е. Б. Сырейщикова / М. Зубаковича, И. Бродовского, М. Бутовского, Я. Дворжецкого. Все указанные авторы, стремясь сделать объяснения русского глагола более понятными польским учащимся, предлагали различные способы систематизации глагольных времен. Отталкиваясь от ломоносовской *Российской грамматики*, они рассматривали именно глагольные времена и противопоставляли их, опираясь на видовые характеристики, введенные М. В. Ломоносовым, – неопределенность, совершенность, однократность. Под влиянием грамматических идей О. Копчинского они вводили сначала противопоставление глагольных времен по признаку завершенности/незавершенности действия и по признаку однократности/многократности действий, а в конечном счете пришли к выделению двух групп глаголов, разделяемых по обоим этим признакам. Таким образом, привлечение новых источников (учебников русского языка для польских учащихся второй половины XVIII – начала XIX в.) позволяет внести уточнения в описание процесса эволюции содержания обучения русскому языку как иностранному.

Библиография

- Болдырев А., 1812**, *Рассуждение о глаголах*, [в:] Труды Общества любителей российской словесности, ч. II, с. 65–84.
- Борн И. М., 1808**, *Краткое руководство к российской словесности*, Типография Ф. Дрехслера, Санкт-Петербург.

- Бродовский И., 1805**, *Российская грамматика к употреблению поляков изданная Игнатом Бродовским. Grammatyka rossyiska przygotowana do użycia Polaków przez Ignacego Brodowskiego*, W Drukarni Dyecezyalney u XX. Missyona-rzow in Monte Salvatoris, Wilno.
- Булич С. К., 1904**, *Очерк истории языкознания в России, Т. I. (XIII в. – 1825 г.)*. Типография М. Меркушева, Санкт-Петербург.
- Бутовский М., 1809**, *Грамматика российского языка в пользу Польского юношества в Волынской гимназии изданная Михаилом Бутовским. Grammatyka języka rossyyskiego dla użytku mlodzi Polskiey w Gymnazyum Wolyńskiem wydana przez Michała Butowskiego*, W drukarni XX Bazylianów, Poczaiów.
- Виноградов В. В., 1947**, *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*, Учпедгиз, Москва; Ленинград.
- Клубков П. А., 2011**, *Формирование петербургской традиции лингвистической русистики (XVIII – начало XIX в.): Историко-лингвистические очерки*, Издательство Санкт-Петербургского университета, Санкт-Петербург.
- Клубкова Т. В., Клубков П. А., 2003**, *Из истории открытия категории глагольного вида*, [в:] Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Выпуск 22. Секция общего языкознания. Часть I, Издательство «Филологический факультет СПбГУ», Санкт-Петербург, с. 18–23.
- Крыгин М., 1889**, *Критический обзор литературы вопроса о видах и временах русского глагола*, [в:] «Гимназия», Ревель, 1889, XXII, № 9, с. 403–432, № 10. с. 491–520.

- Ломоносов М. В., 1952**, *Российская грамматика* [в:] Ломоносов М. В., *Полное собрание сочинений*, т. 7, *Труды по филологии 1739–1758 гг.*, Издательство АН СССР, Москва, Ленинград, с. 389–578.
- Малэк Э., Вавжинчик Я., 1973**, *Малоизвестный польский перевод «Российской грамматики» М. В. Ломоносова*, [в:] «Русская литература», № 3, с. 96–97.
- Маслов Ю. С., 1984**, *Очерки по аспектологии*, Издательство Ленинградского университета, Ленинград.
- Маслов Ю. С., 1993**, *У истоков славянской аспектологии*, [в:] *Из истории науки о языке. Межвузовский сборник. Памяти профессора Ю. С. Маслова*, Издательство Санкт-Петербургского университета, Санкт-Петербург, с. 21–40.
- Российская грамматика, 1802**, *Российская грамматика сочиненная Императорскою Российскою Академиею*, Типография Академии наук, Санкт-Петербург.
- Семигиновский М. А., 1791**, *Грамматика польская, для пользы и употребления российского юношества*, Киев.
- [Сырейщиков Е. Б.], 1787**, *Краткая российская грамматика, изданная для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению Царствующей Императрицы Екатерины Вторья*, Санкт-Петербург.
- Шафранов С. Н., 1852**, *О видах русских глаголов в синтаксическом отношении*, Университетская типография, Москва.
- Archaimbault S., 1999**, *Préhistoire de l'aspect verbal. L'émergence de la notion dans les grammaires russes*, Paris.
- Dworzecki I. A., 1809**, *Początki języka rossyjskiego dla pożytku młodzieży szkolnej z różnych autorów a szczególnie z grammatyki przez Akademię Imperatorską Rosyjską i J. P. Lomonosowa wydanej, zebrane przez Iana Bohdanowicza Dworzeckiego regenta granicznego powiatu rzeczyckiego*, Nakład I druk J. Zawadzkiego, Wilno.

- [**Kopczyński O.**], 1780, *Grammatika dla szkół narodowych*, т. 1–2, Warszawa.
- [**Lomonossow M.**], 1764, *Russische Grammatik, verfasst von Herrn Michael Lomonossow*. Aus dem Russischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. Kaiserliche Academie der Wissenschaften, St. Petersburg.
- Lubowicz M. K. Ł. O.**, 1778, *Grammatyka rossyiska*, Drukarnia o.o. Bazylianów, Poczaiów.
- Mazon A.**, 1913, *La notion morphologique de l'aspect des verbes chez les grammairiens russes*, [w:] *Mélanges offerts à Emile Picot*, т. 1, Paris, с. 343–367.
- Mazon A.**, 1931, *La notion de l'aspect chez les grammairiens tchèques avant Dobrovsky*, [w:] «*Časopis pro moderní filologii*», № 17, с. 82–86.
- Mazon A.**, 1958, *L'aspect des verbes slaves (principes et problèmes). Communication présentée par la délégation française. IV Congrès International des Slavistes. Вид в славянских языках (принципы и проблемы). IV Международный съезд славистов. Доклад, представленный французской делегацией*, Издательство АН СССР, Москва, с. 3–63.
- Rönkä R.**, 2005, *У истоков русской и славянской аспектологической мысли. Описание темпорально-аспектуальных систем от первых трактатов до Николая Греча и Александра Востокова*, Tampere University Press, Tampere.
- [**Rodde J.**], 1773, *Russische Sprachlehre zum bestem der deutschen Jugend eingerichtet von Jacob Rodde*, Riga.
- Rosa W. J.**, 1672, *Czechorečnost seu Grammatica Linguae Bohemicae*, Typis Johannis Arnolti a Dobrosławina, Pragae (Micro-Pragae).
- Statorius P.**, 1568, *Polonicae Grammatices Institutio*, Apud Mathiam Wirzbietam, Cracoviae.

Tappe A. W., 1810, *Neue teoretisch-praktische Russische Sprachlehre für Deutsche*, Sankt-Petersburg und Riga.

Vater I. S., 1808, *Praktische Grammatik der Russischen Sprache in Tabellen und Regeln*, Leipzig.

[Zubakowicz M.], 1800, *Krótką Rossyjską grammatyką dla szkół narodowych Imperium Rossyjskiego za Najwyższym nakazem ś. p. Katarzyny II w 1790 roku wydana, na język Polski w Wilnie przy Szkole Głównej Lit. przetłomaczona y wielu uwagami sławniejszych w tym rodzaju Rossyjskich autorów pomnożona*, W Drukarni Dyecezyjalney, Wilno.

Sergey Vlasov, Sergey Volkov, Leonid Moskovkin

Aspectual characteristics of the verb in the Russian language textbooks for Polish pupils in the second half of the 18th century and at the beginning of the 19th century

The article deals with the evolution of verbal aspects' descriptions in Russian language textbooks for Polish pupils in the second half of the 18th century and at the beginning of the 19th century. The authors of these textbooks (M. Lubowicz, M. Zubakowicz, I. Brodowski, M. Butowski and J. Dworzecki) relied on M. V. Lomonosov's conception of the Russian verb, but at the same time systematized its aspectual characteristics. Their grammatical views were influenced by the Polish language textbooks for Polish schools by O. Kopchinsky, who distinguished the perfective and imperfective groups of verbs. O. Kopchinsky, in turn, continued the traditions of Polish and Czech grammarians of the 16th–18th centuries.

Евгения Жеймо
Польша, Варшавский университет

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ БАЗЫ ПРЕФИКСАЛЬНЫХ РУССКИХ И ПОЛЬСКИХ ГЛАГОЛОВ ДЛЯ ПРИКЛАДНЫХ ЦЕЛЕЙ

1. Подготовка будущих переводчиков и уровень владения языком

Процесс подготовки будущих переводчиков к выполнению ими своей профессиональной деятельности предполагает овладение иностранным языком на уровне, приближенным к владению им носителем соответствующего языка. Это полностью относится и к русскому языку. Магистерские программы, по которым проходит обучение на факультете прикладной лингвистики Варшавского университета, предусматривают в качестве конечного результата профессиональной подготовки языковую компетенцию на уровне C1-C2.

2. Требования к компетенциям на уровне C1-C2

Языковая компетенция на уровне уже C1 предполагает знание *грамматического и семантического потенциала аффиксов*, в том числе глагольных приставок и их алломорфов: *в-* (*во-*), *вы-*, *за-*, *до-*, *из-* (*изо-*, *ис-*), *на-*, *над-* (*надо-*), *о-*, *об-* (*обо-*),

от- (*ото-*), *пере-*, *по-*, *под-* (*подо-*), *при-*, *про-*, *раз-* (*разо-*, *рас-*), *с-* (*со-*), *у-*, а также циркумфиксных единиц: *до-...-ся*, *в-...-ся*, *на-...-ся*, *при-...-ся*, *пере-...-ся*, *рас-...-ся* [ГОС по РКИ 1999: 16]. Приведённый перечень единиц охватывает полный инвентарь русских префиксальных морфем славянского происхождения¹.

3. Значение овладения грамматическим и семантическим потенциалом глагольных префиксов

Приобретение знания о грамматическом и семантическом потенциале глагольных префиксальных морфем напрямую связано с привитием «навыков определения значения неизвестного слова через его соотнесенность с его формально-грамматическими элементами» [ТССЕРЯ 2005: 620].

Такое развитие соответствующих навыков и языкового чутья (догадки) оказывается возможным путем формирования «у учащихся достаточно широкого потенциального словарного запаса как совокупности производных по своей структуре лексических единиц, значение которых выводимо из внутренних факторов, и прежде всего – из соотнесения образующей основы и словообразовательной единицы» [ТССЕРЯ 2005: 620].

В случае глагольной префиксации ситуация с формированием потенциального словаря и развитием языкового чутья (догадки) представляется более сложной, нежели это может казаться на первый взгляд.

Во-первых, в силу отсутствия четко определенных правил выражения глагольными префиксами их **чисто грамматической функции**: *учить* – *выучить* (стихотворение), *учить* – *научить* (играть на пианино); *бить* – *пробить* (полночь), *бить* – *побить* (вора) и др. Приведенный последним глагол *бить* в отдельных своих значениях, напр., *вытекать*: *вода бьёт*

¹ В список не вошли префиксы **пред-** (**предо-**): *предопределить*, *предсказать*, *предвидеть* и др. и **низ-** (**низо-**, **нис-**): *ниспасть*, *низвести* и др. Отсутствие этих глагольных морфем в списке вполне объяснимо и определяется периферийным их положением на современном этапе развития языковой системы.

из-под земли, вообще не имеет видового коррелята. Данные примеры указывают на необходимость подбора префикса к определенному отдельно взятому значению многозначного слова для образования соотносимого по виду глагола. В простых с точки зрения семантики глаголах типа *хвалить*, *тратить* такая зависимость естественно уже не прослеживается, как и не прослеживается общий семантический компонент или принадлежность отмеченных глаголов к определенной лексико-семантической глагольной группе. Вместе с тем эти глаголы для выражения идеи законченности действия / достижения действием своего предела присоединяют к себе один и тот же семантически опущенный префикс **по-**.

Во-вторых, **многозначность глагольного префикса** может затруднять понимание реально заложенного в префиксе семантического потенциала.

Пример 1. **Префикс ПО-**

В глаголах *побежать* и *побегать* при связи их производящих основ с идеей перемещения префикс в первом случае указывает на *начало движения и удаление от исходного пункта / приближение к конечному пункту*, в то время как во втором случае тот же префикс выступает в своей *делимитативной (= ограничительной) функции: недолго, в течение некоторого времени*. В приведенных примерах возникает необходимость учета направления перемещения через понятия однонаправленного и разнонаправленного движения.

Пример 2. **Префикс ЗА-**

В глагол *залететь* префикс **за-** привносит сразу несколько значений, непосредственно связанных с фактическим перемещением:

- совершить действие, отклонившись от основного маршрута:
(самолёт) *залететь за топливом*
- переместиться в какое-л. место:
(птица) *залететь в комнату*

- переместиться куда-л.:

(птица) *залететь за шкаф*

Потенциальный словарь окажется мало полезным, поскольку для определения реального значения, выражаемого префиксальным глаголом, необходима ориентация еще на синтаксические связи глагола и его контекстное окружение, что наглядно продемонстрировано приведенными примерами².

В-третьих, при глагольной префиксации значение только части дериватов может быть интерпретировано **методом разложения** на отдельные составляющие и последующего **суммирования значений** отдельных компонентов с целью установления значения образованного глагола³.

Пример 3. **ЗАПЛАКАТЬ**

значение префикса + значение глагола = значение деривата

ЗА-
начало действия

ПЛАКАТЬ
действие по исход-
ному глаголу

ЗАПЛАКАТЬ
начать действие по
исходному глаголу
(*начать плакать*)

Значение деривата представляет собой сумму значений составляющих его словообразовательных элементов.

² Ср. префикс **про-** в словообразовательной функции имени прилагательного и глагола. Согласно ТССЕРЯ префикс **про-** при присоединении к имени прилагательному может выражать в деривате значение признака, который характеризуется *поддержкой или защитой качества, названного мотивирующим словом*, напр., *проевропейский* [ТССЕРЯ 2005: 419]. Тот же префикс **про-** в случае объединения с глаголом может выражать по крайней мере одно из шести (!) значений, напр., *упустить что-л., выполняя действие, определенное исходным глаголом (прогулять встречу)* или *заполнение временного промежутка действием*, выраженным исходным глаголом (*прогулять весь вечер в парке*).

³ Подробнее о соотношении значения основы и префикса в деривате – Берг 1997.

Пример 4. **ПЕРЕВЕСТИ** деньги на счет

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| значение префикса | + | значение глагола | ≠ | значение деривата |
| ПЕРЕ- направить из одного места в другое | | ВЕСТИ действие по исходному глаголу | | ПЕРЕВЕСТИ (деньги на счет) перенаправить деньги |

Доминирующая функция глагольного префикса⁴; вспомогательная функция мотивирующей основы. Ср.: *перевести старушку через дорогу*.

Пример 5. **ЗАВАРИТЬ** чай

| | | | | |
|-------------------|---|------------------|---|--|
| значение префикса | + | значение глагола | ≠ | значение деривата |
| ЗА- (?) | | ВАРИТЬ | | ЗАВАРИТЬ (чай) опустить в кипяток пакетик чая / залить листья чая и дать настояться |

Значение деривата не выводится из составляющих его словообразовательных элементов.

4. Обучение глагольной префиксации в условиях близкородственных славянских языков

Как известно, обучение глагольной префиксации на практике происходит постепенно и базируется на начальном этапе обучения на ограниченном количестве значений глагольных префиксов, преимущественно пространственных и временных. Анализ показывает, что используемый на первых порах материал очень часто может быть непосредственно соотнесен с имеющимся у обучаемых опытом на родном (польском) языке: *doчитать до конца* – *doczytać do końca* (достижение цели), *doехать до музея* – *dojechać do muzeum* (достижение пространственной границы), *dosидеть до двух часов ночи* – *dosiedzieć do drugiej w nocy*

⁴ О возможности префиксов принимать на себя определяющую роль – см. Кронгауз 1998.

(достижение временной границы) и др. Такая ситуация имеет два важных следствия. Первое – связано с достаточно быстрым усвоением предлагаемого материала (до определенного уровня, когда появляется все больше новых значений самих префиксов и особенностей употребления образованных префиксальных дериватов). Второе – выражается в снижении бдительности при восприятии сообщения или самостоятельном продуцировании высказывания на продвинутом этапе обучения. Языковое чутье на базе родного языка, которое использовалось на начальном уровне овладения русским языком, становится на высших уровнях в ряде случаев своеобразной помехой. В каких случаях необходимо продолжать опираться на имеющийся опыт в родном языке, а в каких поступить вопреки ему, студент не знает. Ситуация осложняется еще и тем, что до настоящего времени исследований теоретического и практического плана, направленных на изучение и преодоление возможных трудностей с точки зрения усовершенствования методов ознакомления с русской глагольной префиксацией языка в славянских группах, в том числе польских, не проводилось. Имеющиеся пособия по русскому языку как иностранному представляют материал стандартизовано, т. е. без учета родного языка студентов. В результате большое количество времени занимает обращение к тому, что студенту известно с опорой на его родной язык, в то время как заслуживающие особого внимания трудные случаи межъязыковых несовпадений остаются непредставленными, и, следовательно, неотработанными. Ослабление интерферирующего влияния родного языка и уменьшение возникших под его влиянием ошибок возможно только путем сознательного переосмысления предлагаемого материала.

5. Коррелирующие префиксы русского и польского языков

Описанные в третьем пункте отдельные варианты соотношения префиксальной морфемы и исходного глагола в деривате характерны и для польского языка, но прямое «переложение» с польского языка на русский и с русского на польский не представляется возможным. Напр., выражение *wgrać muzykę na telefon* при наличии в русском языке соответствующих отдельных компонентов (**в-** и *играть*) может быть переведено на русский язык, напр., как *записать музыку на телефон, скинуть музыку на телефон*.

Формальный критерий рассмотрения позволяет утверждать, что большинство исконно русских глагольных префиксов имеет свои соответствия в польском языке, что представляется очевидным в силу общего происхождения сравниваемых языков. Вместе с тем содержательный анализ дает возможность заметить расхождения в значении образованных дериватов и ситуациях их реального употребления.

Для иллюстрации приведем несколько дополнительных примеров межъязыковых параллелей, возникающий в двух языках под влиянием глагольной префиксации. Исходным пунктом рассмотрения послужит такое соотношение морфемы и производящего глагола, при котором значение деривата приближено к сумме значений каждого отдельно взятого компонента⁵.

⁵ Более подробно вопрос межъязыковых соответствий при глагольной префиксации рассмотрен в статье Е. Жеймо [Żejmo 2017a].

Пример 6. **Избирательный характер выбора глагольного префикса при трансформации пространственного значения в сравниваемых языках.** Идея удаления: (русский язык) *из чего-л.*, (польский язык) *с чего-л.*

Значение
деривата:

*избавиться
от финан-
совых обя-
зательств*

WY-PLACIĆ *kredyt, dług*

- Значение префикса: соотносится с пространственным значением *удалить / удалиться* (из чего-л.)⁶, т. е. «выйти» из долгов.
- Аналогии: *выйти их комнаты, выпасть из кармана* и др. (пространственное значение); *выйти из положения, вывести из равновесия* и др. (трансформированное пространственное значение).
- Возможность передачи аналогичного значения в польском языке с использованием коррелирующего префикса wy-: ДА; *wyjsć z pokoju, wyrwać z kieszeni* и др. (пространственное значение); *wyjsć z założenia, wprowadzić z równowagi* и др. (трансформированное пространственное значение).

S-PLACIĆ *kredyt, dług*

- Значение префикса соотносится со значением *удалить / удалиться* (с чего-л.)⁷.
- Аналогии: *zetrzeć kurz, spaść z nieba* и др. (пространственное значение); *zmyć z siebie hańbę* (трансформированное пространственное значение).
- Возможность передачи аналогичного значения в русском языке с использованием коррелирующего префикса с-(со-): ДА; *стереть пыль со стола, стациить с дивана покрывало* и др. (пространственное значение); *смыть с себя позор* (трансформированное пространственное значение).

⁶ [wy-]: *удалить(ся), выделить(ся) из чего-н., направить(ся) наружу посредством действия, названного мотивирующим глаголом* [АГ (т. I) 1982: 358]; [wy-]: *kierunek z wnętrza na zewnątrz* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 481].

⁷ [с-]: *удалить(ся) с чего-н. посредством действия, названного мотивирующим глаголом* [АГ (т. I) 1982: 371]; [z-]: *kierunek z powierzchni przedmiotu* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 481].

Пример 7. **Избирательный характер выбора глагольного префикса при наличии семантически близких морфем в одном из сравниваемых языков.**

| | |
|--|---|
| Значение деривата: <i>прочитать что-л. вслух с целью довести до сведения что-л.</i> | <i>ЗА-ЧИТАТЬ приказ, приговор</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: <i>официальный характер действия</i>⁸. • <u>Аналогии</u>: <i>заслушать свидетелей; запросить информацию</i> и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в польском языке с использованием <u>коррелирующего префикса za-</u>: ДА; <i>zawezwać na komisariat, zasiąść za stołem.</i> |
| | <i>OD-CZYTAĆ rozkaz</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: <i>официальный характер действия</i>⁹. • <u>Аналогии</u>: <i>odegrać hymn, odśpiewać pieśń patriotyczną</i> и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в русском языке с использованием <u>коррелирующего префикса от-(ото-)</u>: НЕТ. |

⁸ [**за-**]: *charakterystyka czynności jako publiczno-oficjalno-uroczystej* [Bogusławski 1963: 90]; [**za-**]: *charakterystyka oficjalna akcji* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 478].

⁹ [**od-**]: *charakterystyka oficjalna akcji* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 472, 478].

Пример 8(а). **Системные ограничения на образование деривата с коррелирующим глагольным префиксом.**

| | |
|--|--|
| Значение деривата: | <p style="text-align: center;"><i>ЗА-ЛЕТАТЬ (по клетке)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: начало действия¹⁰. • <u>Аналогии</u>: <i>запеть песню, засмеяться над шуткой</i> и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в польском языке с использованием <u>коррелирующего префикса <i>za-</i></u>: <i>ДА; zawarć, zaśmiać się</i> и др. |
| (русский язык) <i>начать летать</i> | <p style="text-align: center;"><i>*ZA-LATAĆ // zacząć latać (po klatce)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: начало действия. • <u>Аналогии</u>: см. выше. • Системные ограничения на образование звена словообразовательной цепи в польском языке: не происходит объединение префикса <i>za-</i> в инхоативной функции с глаголами разнонаправленного движения: <i>забегать = zacząć biegać, заходить = zacząć chodzić</i> и др. |

¹⁰ [**за-**]: *начать действие, названное мотивирующим глаголом* [АГ (т. I) 1982: 360]; [**za-**]: *moment początkowy akcji* [Grzegorzcykowa, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 475].

Пример 8(б). **Системные ограничения на образование деривата с коррелирующим глагольным префиксом.**

| | |
|--|--|
| <p>Значение деривата:</p> <p>(русский язык)</p> <p>потра- тить деньги на лечение</p> | <p style="text-align: center;">ПРО-ЛЕЧИТЬ сто рублей</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: <i>истратить, израсходовать на что-л</i>¹¹. • <u>Аналогии</u>: <i>проездить сто злотых, проесть последние деньги</i> и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в польском языке с использованием <u>коррелирующего префикса</u> prze-: <i>ДА; przejeździć 100 złotych, przejeść ostatnie pieniądze</i> и др. |
| | <p style="text-align: center;">*PRZE-LECZYĆ // <i>wydać na leczenie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: <i>истратить, израсходовать на что-л</i>¹². • <u>Аналогии</u>: см. выше. • Системные ограничения на образование звена словообразовательной цепи в польском языке: глагол <i>leczyć</i> не вступает в словообразовательные отношения с префиксом prze-. |

¹¹ [**про-**]: *израсходовать, истратить, утратить что-н. с помощью действия, названного мотивирующим глаголом* [АГ (т. I) 1982: 369].

¹² [**prze-**]: *utrata przedmiotu (lub możliwości z nim związanych) wskutek akcji podstawy* [Grzegorzczukowa, Laskowski, Wróbel (т. I) 1984: 484].

Пример 9. **Актуализация разных значений коррелирующих глагольных префиксов.**

| | |
|--|--|
| <p>Значение деривата: (русский язык) <i>перестать любить</i></p> | <p style="text-align: center;">РАЗ-ЛЮБИТЬ</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: аннулирование результата действия¹³. <i>Любить</i>: <i>полюбить</i> (начало действия) – <i>разлюбить</i> (прекращение действия). • <u>Аналогии</u>: <i>раздумать</i>, <i>разбинтовать</i> (к <i>забинтовать</i>) и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в польском языке с использованием <u>коррелирующего префикса</u> roz- (roze-): ДА; <i>rozminować pole</i>, <i>rozsiodłać konia</i> и др. |
| <p>(польский язык) <i>вызвать в ком-л. соответствующее чувство</i></p> | <p style="text-align: center;">ROZ-КОСНАĆ</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Значение префикса</u>: а) <i>начало действия</i>, б) <i>интенсификация действия</i>¹⁴. • <u>Аналогии</u>: (ucho) <i>rozboleć</i>, (tulipan) <i>rozkwitnąć</i> и др. • <u>Возможность передачи</u> аналогичного значения в польском языке с использованием <u>коррелирующего префикса</u> raz- (razo-, rac-): ДА; <i>razговорить попутчика</i>, (тюльпан) <i>расцвести</i> и др. |

Последний из приведенных примеров представляет собой случай мнимой межъязыковой параллели¹⁵.

¹³ [**раз-**]: *аннулировать результат действия, названного мотивирующим глаголом* [АГ (т. I) 1982: 370]; [**roz-**]: *likwidacja stanu przedmiotu, który jest rezultatem akcji podstawy* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel 1984 (т. I): 487].

¹⁴ [**roz-**]: *proces stopniowego dojścia / dochodzenia subiekta do intensywnego przejawiania się w nim akcji nazwanej czasownikiem podstawowym* [Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel 1984 (т. I): 488].

¹⁵ Подробнее о межъязыковых грамматических, лексических и лексико-грамматических параллелях – Жеймо 2017б.

6. Значение базы префиксальных русских и польских глаголов и возможности ее использования

6.1. Практика преподавания русского языка как иностранного

Расхождения между двумя языковыми системами в области глагольной префиксации, как отмечалось ранее, находят свое отражение в устных и письменных высказываниях студентов. Использование базы префиксальных лексем позволило бы определить поле потенциальной интерференции и соотносить его с фактическим существующим. На основании полученных экспериментальным путем данных появилась бы возможность дополнения практических курсов необходимым материалом с учетом родного языка студентов. Благодаря созданию базы префиксальных лексем для двух языков можно было бы «обойти» полные межъязыковые соответствия и сосредоточиться на выработке навыков правильного употребления дериватов, отражающих расхождения двух языковых систем.

6.2. Практика обучения переводу

База префиксальных глаголов могла бы послужить основой для создания учебных предложений и текстов, преследующих цель выработки переводческих навыков. Помимо автоматической отработки навыков перевода задания на основе конфронтативного подхода способствовали бы развитию у студентов общих аналитических навыков и формированию более осознанного отношения к процессу перевода и его результату.

6.3. Учебная лексикография и методические пособия

На основе созданной базы префиксальных глаголов могут быть подготовлены дополнительные лексикографические материалы, учитывающие реальные потребности студентов с учетом имеющихся знаний (на основе родного языка) и имеющиеся

трудности, вытекающие из существующих между родным и изучаемым языками несоответствий.

6.4. Преподавание дисциплин теоретического плана

В рамках преподавания теоретических курсов появилась бы возможность разработки теоретико-практического курса для студентов, посвященного особенностям, взаимозависимостям и расхождениям в области глагольной префиксации славянских языков на примере русского и польского языков. Кроме того, использование базы позволило бы уточнить и расширить теоретические курсы по сравнительному славянскому языкознанию.

6.5. Научное знание

В научных исследованиях подобная база префиксальных глаголов могла бы служить как прикладным целям, так и теоретическим. К практическим следует отнести возможность использования базы для проведения лингвистических экспериментов, напр., для определения фактического уровня интерференции¹⁶. Теоретическая составляющая научного использования префиксальной глагольной базы могла бы стать исходной точкой при сравнительно-сопоставительных исследованиях других славянских языков.

¹⁶ В настоящее время 160 межъязыковых параллелей используются в лингвистическом эксперименте с участием студентов, обучающихся в магистратуре. Задаaniem студентов является перевод указанных глагольных лексем, употребленных в соответствующих контекстах, с польского языка на русский и с русского на польский. Целью является эмпирическое подтверждение выделенных теоретическим путем сложностей в овладении глагольной префиксацией и определение фактического интерферирующего влияния родного языка на изучаемый. Работа проводится в рамках диссертационного исследования, выполняемого в Институте прикладной лингвистики, а указанный эксперимент представляет собой ядро подготавливаемой диссертации.

Библиография

- АГ – Шведова Н. Ю. (гл. ред.), 1982, *Русская грамматика*, т. I: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование, Наука, Москва.**
- Берг Н., 1997, *Глагольно-префиксальные парадигмы и мотивирующие основы (О семантической интерпретации глагольных префиксов современного русского языка)*, [в:] Богданов С. И., Герд А. С. (ред.), *Морфемика: принципы сегментации, отождествления и классификации морфологических единиц*, межвузовский сборник, Издательство СПбГУ, Санкт-Петербург.**
- ГОС по РКИ – Иванова Т. А. и др. (сост.), 1999, *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение*, Златоуст, Москва.**
- Кронгауз М. А., 1998, *Приставки и глаголы в русском языке. Семантическая грамматика*, Языки русской культуры, Москва [Online] http://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/_o_68443 [14.03.2016].**
- Петрухина Е. В., 2000, *Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками*, Издательство Московского университета, Москва.**
- ТССЕРЯ – Ефремова Т. Ф., 2005, *Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: ок. 1900 словообразов. единиц*, Астрель, Москва.**
- Bogusławski A., 1963, *Prefiksacja czasownikowa we współczesnym języku polskim*, Ossolineum, Wrocław.**
- Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, т. I: *Morfologia*, PWN, Warszawa.**

- Żejmo J., 2017a**, *Мнимые межъязыковые аналогии как источник возможных ошибок в процессе обучения русскому языку (на примере внутриглагольной префиксации в условиях польско-русских контактов)*, [В:] «Komunikacja specjalistyczna», т. 13, с. 235–259.
- Żejmo J., 2017b**, *Korelacje międzyjęzykowe czasowników prefiksalnych jako pozorne analogie semantyczne (na przykładzie polskiego czasownika szyć i rosyjskiego czasownika шить)*, [В:] Majewska M. (ред.), *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW, т. 10, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Jewgienija Żejmo

Poland, University of Warsaw

Linguistic and methodological justification for the necessity of creating the corpus of Russian and Polish prefixal verbs for applied purposes

This paper deals with the problematic issue of verbal prefixation in a didactic aspect. Referring to the example of the Russian Language, the author presents some difficulties in mastering the verbal prefixation, shows some peculiarities of mastering the system of verbal prefixes on the basis of the second Slavic language (Polish) and gives some examples of interlingual divergences. The necessity of creating the base of Polish and Russian prefixal verbs is also justified in the article. In conclusions the author describes some possible ways of applying such a contrastive base of prefixal verbs.

ISBN 978-83-951407-4-7



9 788395 140747