Муравьева Н. Ю. (Москва, Россия)

История термина «наблюдатель» в современной лингвистике

In this article we analyse the history of the term "observer" in linguistic works of XX - XXI centuries. In investigations on poetics and stylistics it is observed the rising interest to the means of transferring of being watched and the depiction in artistic texts. It is consequently described linguists` attention to the meaning and the semantic primitiv "observer" in syntaxists`, morphologists`, lexicologists`, lexicigraphers` works.

Key-words: observer, subject of perception, perception, modus.

Наблюдатель — это участник ситуации непосредственного наблюдения, наличие которого предполагает воспроизведение в тексте не только самого объекта наблюдения в зрительных, звуковых, осязательных и иных чувственных образах, но и отражение процесса его восприятия.

В конце XX века фигура наблюдателя была признана «одним из самых увлекательных понятий в обиходе современной лексической семантики» [Падучева 2000: 185], понятие наблюдателя превратилось в семантический примитив и лингвистический термин. Но до этого понятия «наблюдатель» и «наблюдаемость» прошли длинный путь по разным научным дисциплинам и областям культуры и искусства. Термин «фигура наблюдателя» оказывается соотнесенным с такими литературоведческими понятиями, как «образ автора», «рассказчик», «повествователь» и под. Сочетание «наблюдающий субъект» было использовано уже в работе 1936 года В.В. Виноградова «Стиль «Пиковой дамы» [Виноградов (1936)¹ 1980: 206, 207, 209].

С точки зрения собственно лингвистики понятие наблюдатель оказалась в зоне пересечения интересов разных филологических дисциплин: стилистики, лексической семантики, морфологии глагола, синтаксиса предложения и синтаксиса текста.

¹В скобках указывается год первого издания цитируемой работы.

Интерес к отображению в речи непосредственно воспринимаемой ситуации, эффекту «соприсутствия» как говорящего, наблюдающего, так и слушающего, изобразительности проявился в первой трети XX века – в работах по стилистике и поэтике. Ситуация наблюдения рассматривалась в терминах наглядности и образности. В качестве «инструментов» изучения, основных категорий при стилистическом анализе текста использовались понятия художественной выразительности и изобразительности. При этом наглядность и образность рассматриваются в качестве эстетического эффекта, а не как свойство языковой Средства единицы. создания художественной выразительности выявлялись на разных языковых уровнях: в работах В. В. Виноградова, Л. А. Булаховского, Д. С. Лихачева, Е. А. Иванчиковой и др. находим описание «изобразительно-живописующей, воспроизводящей» функции глаголов прошедшего времени несовершенного вида (как назвал их В.В. Виноградов, «имперфективов»); особых функций страдательного залога глаголов совершенного вида; отмечена изобразительность междометных форм глагола и инфинитивов в позиции сказуемого; роль номинативных предложений в «локальном и выразительном» воссоздании «синхронно воспринимаемых субъектом... зрительных или звуковых образов» [Иванчикова 1977: 230] и т.д.

Выделение этих средств в рамках поэтики и стилистики было обусловлено интересом к категории «образа автора». Понятие «образа автора» в концепции В.В. Виноградова [Виноградов 1971: 181] допускает возможность смены «позиций», «точек зрения» – восприятие или наблюдение происходящего может быть дано глазами или через «призму» сознания кого-либо из персонажей. Соответственно, говорится о структуре образа автора, о множественности масок автора.

В работах по поэтике были выделены «психологическая», «идеологическая», «географическая» точки зрения [Гуковский 1959: 200], а также рассмотрены точки зрения в плане идеологии, фразеологии, психологии, в пространственно-временном плане [Успенский (1970) 1995]. В связи с фигурой наблюдателя были разграничены: «всеохватывающая» точка зрения (или «с птичьего полета»), синхронная и ретроспективная, внутренняя и внешняя точки

зрения [Лотман (1968) 1993: 422 и др., Успенский (1970) 1995: 115,126,147 и др.].

Параллельно в грамматической науке фигура говорящего учитывалась при интерпретации разных языковых явлений. А. М. Пешковский писал о существовании «субъективно-объективных» синтаксических категорий («обозначающие отношение самого говорящего к этим отношениям», например, время, наклонение, лицо) [Пешковский (1927) 2001: 89-90]; Э. Бенвенист рассматривает категорию «субъективности» (противопоставляя «объективные высказывания Погода изменится «субъективным» Я думаю/ полагаю, что погода изменится) [Бенвенист (1966) 2002: 292-300]; Р. Якобсон выделяет «шифтерные» категории языка (лицо, время, наклонение 1972: «засвидетельственость») Якобсон (1957)101]. Был признан антропоцентрический подход к языку, «точкой отсчета» становится эго говорящего, возникают понятия пространственного, временного персонального дейксиса [Апресян (1986) 1995: 630-636]. Типология «точек отсчета» привела к разграничению речевого и нарративнного режимов интерпретации [Падучева 1996: 2005].

В 1980-е гг., в связи с «прагматическим бумом» предметом лингвистики становится текст и говорящий как его творец, соответственно грамматическая проблематика соединяется со стилистической, текстовой. Возникшие в рамках стилистики понятия диктум и модус [Балли 1955: 44] стали использоваться для интерпретации языковых единиц (синтаксических и морфологических).

Признаки наблюдаемости/ ненаблюдаемости и актуальности/ неактуальности оказались дифференцирующими при построении разных типологий предикатов русского языка [Булыгина 1982; Селиверстова 1982; Золотова, Онипенко, Сидорова 1998]. Так был выделен ряд «актуальных» глаголов (белеть(ся), зеленеть, виднеться), создающих в тексте «эффект соприсутствия говорящего» [Булыгина 1982: 15]; а также «изобразительных» предикатов (реять, уплетать), тоже связанных с ситуацией непосредственного наблюдения.

В связи с анализом предикатов пропозиционального отношения в рамках логического анализа языка были противопоставлены типы модусной информации по семантике. Так, Н.Д. Арутюновой среди прочих был выделен перцептивный (сенсорный) план модуса [Арутюнова 1988: 109 и далее; см. также Золотова, Онипенко, Сидорова 2004: 280-283]. Перцептивный модус – то есть ситуацию восприятия - формируют предикаты, «ориентированные на актуальное состояние мира в его предметном процессуальном и событийном аспектах» (видеть, слышать, чувствовать, замечать, ощущать, слышно, видно) [Арутюнова 1988: 110]. В дальнейших лингвистических работах типы модусов соотносились с «ипостасями» говорящего субъекта: субъект речи, дейксиса, наблюдения (восприятия), сознания и т.д. [см. Падучева 1993: 34; Падучева 1996: 262 и др.].

В связи с текстовым анализом в работе Г.А. Золотовой [Золотова 1982] ситуация восприятия была соотнесена с понятием коммуникативного регистра речи, а именно – с изобразительным (в более поздней терминологии – репродуктивным), в рамках которого «говорящий воспроизводит непосредственно, сенсорно наблюдаемое, в конкретной длительности или последовательной сменяемости действий, состояний» [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998: 29], т.е. появляется фигура наблюдателя.

Сам термин «наблюдатель» появляется в синтаксисе в 1920-е годы в работе А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении», где предлагается толковать значение предлога *за* через «отношение к наблюдателю» [Пешковский (1927) 2001: 308-309].

В 1970-е годы при изучении внутренней структуры предложения фигура наблюдателя в качестве субъекта восприятия рассматривалась в связи с понятием авторизации [Золотова 1973: 263], эксплицированного в структуре предложения модуса. В [Золотова 1982: 215-219] были проанализированы структурные типы предложений, вводящие субъекта восприятия обонянием. Было описано свойство авторизующей модели к «устранению названия субъекта восприятия» [Золотова 1973: 272] (речь идет о предложениях с глаголами типа раздаваться, доноситься).

Выраженный грамматической категорией — видом — наблюдатель впервые был обнаружен в связи с анализом «нетривиального» значения совершенного вида глаголов типа *дойти*, *кончиться*, *повернуть*, *оборваться* и т.д. в сочетании с протяженными пространственными объектами — *дорога*, *тропинка*, *река* и проч. — в работе Ю.Д. Апресяна 1980 года [Апресян 1980: 9, также Апресян 1983, 1995 и др.].

В работе 1986 года «Дейксис в лексике и грамматике и наивная картина мира» Ю.Д. Апресян терминологически закрепил понятия «грамматикализованного» и «лексикализованного» наблюдателя (то есть выраженного, например, граммемой вида в первом случае и содержащемся в лексическом значении слов вдали, белеться — во втором). Именно с этой работы «фигура наблюдателя» становится лингвистическим термином. Компонент 'наблюдатель' получает статус семантического примитива.

Наблюдатель был охарактеризован как «фиктивный актант ситуации [фиктивный – потому, что ему не соответствует никакой переменной в толковании соответствующей языковой единицы]» [Апресян 1999: XXIX], по терминологии Е.В. Падучевой – «в позиции За кадром». На страницах «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка» появились понятия «внутреннего» И «внешнего» наблюдателя, выделенные при лексикографическом описании глаголов вилять и виться (о дороге, тропинке) [НОСС 1 1999: 34]. В работе [Падучева 2004: 213-214] была выделена группа глаголов с «врожденным» наблюдателем – у которых ни в одном из употреблений он не появляется в структуре предложения – то есть всегда остающимся «За кадром» (появиться, высунуться, мелькать).

Со временем в лингвистических исследованиях понятие наблюдатель было подведено под гипероним — экспериент, содержание которого уже не ограничивается ситуацией, воспринимаемой органами чувств [Падучева 1997: 27; 2005; Кустова 1998: 31], что ведет к размытости понимания термина, к нарушению модусной однородности изучаемого материала.

Таким образом, интерес к понятию наблюдатель связан не только с лингвистическими исследованиями и ведет свое начало с первой трети XX века.

На сегодняшний день термин наблюдатель связан в первую очередь с работами лингвистов Московской семантической школы. Семантический примитив используется в лексикографическом описании «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка» (НОСС 1999 и др. выпуски). Однако его использование должно распространяться и на массовые толковые и переводные словари, в особенности – для изучающих русский язык как иностранный, во избежание некорректных толкований, «теряющих», «забывающих» некоторые модусные смыслы. Например: виднеться толкуется как быть видным, заметным для зрения' [Ожегов], 'быть видным, быть доступным зрению' [МАС] (оба толкования не имеют указания на наличие помехи, например расстояния, между воспринимаемым объектом и воспринимающим субъектом, в то время как знание об этом условии обязательно для употребления слов); слышаться - быть слышным, звучать, восприниматься' [Ожегов; МАС] (также не имеет указания на наличие помехи между воспринимаемым объектом и воспринимающим субъектом); шаркать – ходить, не поднимая ног, волоча ноги [МАС] (нет указания на воспринимаемую звуковую характеристику действия).

Литература

Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира// Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.

Апресян Ю.Д. Лингвистическая терминология словаря // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1. М., Школа «Языки русской культуры». С. XXIX.1999.

Апресян Ю.Д. О структуре значений языковых единиц // Tekstizdanie. – Warzava, 1983.

Апресян Ю.Д. Принципы описания единиц языка // Семантика и представление знаний. Труды по искусственному интеллекту. II Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 519. – Тарту, 1980.

Арутюнова Н.Д. Предложение и производные от него значения // Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988.

Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.

Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке// Семантические типы предикатов. М., 1982.

Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1971.

Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы» // Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М., 1980.

Гуковский Г.А. Реализм Гоголя. М., 1959.

Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.

Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса. М., 1973.

Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.

Иванчикова Е.А. Синтаксис текстов, организованных авторской точкой зрения // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Проза. М, 1977.

Кустова Г.И. Производные значения с экспериенциальной составляющей // Семиотика и информатика. Вып. 36. М., 1998.

Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя// Лотман М.Ю. Избранные статьи в 3-х томах, т. 1. Таллинн, 1993.

Словарь русского языка: в 4 т. М., Русский язык, 1980.

Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Выпуск 1. М., Школа «Языки русской культуры», 1999.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., Русский язык, 1986.

Падучева Е.В. Говорящий как наблюдатель: об одной возможности применения лингвистики в поэтике// Известия АН сля, т. 53. 1993, №3, с. 34.

Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

Падучева Е.В. Наблюдатель как Экспериент «за кадром» // Слово в тексте и словаре: Сб. ст. к 70-летию академика Ю.Д. Апресяна / Отв. ред.: Л.Л. Иомдин, Л.П. Крысин. М., 2000.

Падучева Е.В. Семантические исследования (семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М., 1996.

Падучева Е.В. Семантические роли и проблема сохранения инварианта при лексической деривации // НТИ, серия 2, 1997, №1.

Падучева Е.В. Фигура наблюдателя и понятие режима интерпретации. Доклад. Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 01.11.2005.

Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Языки славянской культуры, 2001.

Селиверстова О.Н. Второй вариант классификационной сетки и описание некоторых предикативных типов русского языка // Семантические типы предикатов. М., 1982.

Успенский Б.А. Поэтика композиции // Успенский Б.А. Семиотика искусства. – М., 1995.

Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972.

Никульцева В. В. (Москва, Россия)

К вопросу изучения неологизмов Давида Бурлюка (на материале неопубликованных автографов из фондов НаучнойбиблиотекиГосударственногоЭрмитажа)

David Burluk's neologisms which were found his autographs keeping in bookand-art-funds of Ermitazsh State Musium Scientific Library (Saint Petersbourg) are studied in the article. Texts of these Burluk's American-period poems were not published in Russia. Derivational and linguistic-stylistic analyses of neologisms found in these poems were made.

Key words: word creation, neolexicon, individual-author's neologisms, Silver age of Russian poetry, autographs, derivational analysis.

Данная статья является результатом текстологического изучения рукописных и книжных текстов Давида Бурлюка и отражает один из этапов научно-исследовательской работы «Словотворчество поэтов Серебряного века в синхронии и диахронии».

Неполнота и несовершенство текстологической базы довольно обширного поэтического наследия Д. Бурлюка (не в полной мере отражённого в сборнике стихотворений Д. Бурлюка и Н. Бурлюка, подготовленном С.Р. Красицким в 2002 г. в малой серии «Новой библиотеки поэта») становится камнем преткновения при изучении языка и стиля этого многогранного деятеля культуры. Современный учёный, работающий над языком художественной литературы конца XIX - начала XX вв., постоянно сталкивается с проблемой базирующейся ограниченности языкового материала, на недоработках литературоведов при составлении относительно полных собраний сочинений Серебряного В поэтов века. силу ЭТИХ причин целостный художественного творчества того или иного поэта становится практически невозможным на современном этапе развития науки о языке художественной литературы, опирающейся на достижения текстологии. В связи с этим объяснимо и отсутствие серьёзных лингвистических работ в области бурлюковедения.

Частные проблемы изучения поэтического творчества Давида Бурлюка также неразрывно связаны с основной — неполнотой текстовой базы. Так, составление словаря языка Д. Бурлюка, а в особенности его неолексикона,* затруднено вынужденным обращением исследователя к архивным материалам, доступ к которым является достаточно ограниченным, а также к прижизненным изданиям, носящим характер библиографической редкости.

В связи с тем, что в последнее время растёт интерес русистов к теоретическим и прикладным проблемам авторской лексикографии, изучение языка Давида Бурлюка становится одной из задач глобального исследования языка Серебряного века, опирающегося на достижения лексикографов, труды которых в той или иной степени отражают особенности языка конца XIX – начала XX в.

Часть автографов, присланных Бурлюком и его женой из Америки в 1930-40-е и 60-е годы и приобретённых через других лиц, хранится в Государственным музее В.В. Маяковского (Москва) и Научных библиотеках Государственного Эрмитажа и Русского Музея (Санкт-Петербург). Отдельные беловые и черновые рукописи стихотворений находятся в архивохранилищах г. Санкт-Петербурга: в ИРЛИ РАН (Пушкинском Доме) и РНБ.

В рамках настоящей работы рассмотрим специфику неологизмов Давида Бурлюка из американских книг (сборников, альманахов и проч.) и тех автографов, что атрибутированы библиографами, работающими с материалами книжных и изобразительных фондов Научной библиотеки Государственного Эрмитажа (Санкт-Петербург). Тексты стихотворений американского периода творчества Д. Бурлюка, в которых обнаружены неологизмы, в России не опубликованы.

Неологизмы присутствуют как в печатных и рукописных материалах автора, так и среди изоматериалов. Так, можно отметить два основных источника, на базе которых отбирались неологизмы: 1. Давид Бурлюк. Рисунки (оригиналы): Альбом А [10 лл.]. Альбом Б [20 лл.]. Папка с разрозненными рукописными и машинописными материалами [181 лл.; на л. 1-об. надпись: «Выпущено в количестве 30 номерованных экземпляров.»]. США, 1-я пол. ХХ в.; 2. Давид Бурлюк. Материалы к биографии: Тетрадь. Б.м., 1930—1959. 69 лл. [116 с.]

В альбоме рисунков Б (20 лл.), помимо графических работ Д. Бурлюка, встречается стихотворение «Марусе» (1959); в папке тоже имеется несколько стихотворений: «Призраки и тени (моменты разных измерений)» (1934)», «Зима» (б.д.), «На этом рисунке...» (1922), «Медлительны шаги рассвета...» (1965), «Время лгун...» (1965). В тетради 1930–59 гг. поверх английского текста газетных вырезок и на пустых листах записан отрывок из неоконченной поэмы Д. Бурлюка «Кругосветный Первомай» (б.д.).

Данные тексты включают 12 неологизмов: *яснодень, трёхмерность, славно-Дон Кихот, турниро-бой, воздушно-идеал, розовокамеи, бутонобомбы, вешне*<->*ласковый, весняный, балайки, раскатнапев, грязнохлев.* Большинство «компактслов» (термин Д. Бурлюка) построено способом основосложения на базе либо сочинительных (*турниро-бой* от *турнир* + *бой, бутонобомбы* от *бутон*

+ бомба, вешне<->ласковый от вешний + ласковый), либо подчинительных (яснодень от ясный + день, славно-Дон Кихот от славный + Дон Кихот, воздушно-идеал от воздушный + идеал, розовокамеи от розовый + камеи, грязнохлев от грязный + хлев) отношений с использованием интерфикса -o-. Существительное раскатнапев (от раскат + напев) произведено использования соединительного гласного. Сложные слова либо являются эквивалентами тропа (эпитетов: яснодень, славно-Дон Кихот, воздушно-идеал, грязнохлев; сравнений: турниро-бой; генитивных метафор: раскатнапев), либо участвуют в создании тропа в художественном тексте: Нет праздника душе милее / Чем этот свежий Первомай / Где тучек розовокамеи / [Здесь тучек первые затеи] / И взрыв [первых] бутонобомб / [И здесь цветений первых] стай край / И [взрывы бом] взрыв бутонобомб стай / За первой бабочкой цветною / зимой натертый / Следит в зиме усталый взор<...> («Кругосветный Первомай»). Из остальных неологизмов два образованы суффиксацией (существительное трёхмерность от сложного прилагательного трёхмерный и прилагательное весняный / -ой от существительного весна) и одно - способом гаплологии (балайки от балалайки). Последнее слово выполняет номинативную функцию в тексте ([Окуем мы] оковали в круг живой / Балайки и гитары / [Песни] / Вольных песен звуки-чары / Мы несем над головой < ... >), в отличие от прилагательного, выступающего в роли эпитета (И радостней браг / Тропа весняная [<нрзб>] лучась и играя / [В] словами десятков и сотен наречий / Во имя коммуны вселенския благ!), и существительного, входящего в состав олицетворения (Трехмерность взгромоздилась вкруг / Неповоротливо и веско...). Помимо этих неологизмов, Д. Бурлюк включает в текст стихотворения «Зима» слово поэзы в значении 'стихи', заимствованное у Игоря-Северянина, который, в свою очередь, взял на вооружение слово, придуманное К. Олимповым: Я в замке составлял поэзы / На языке, что позабыт теперь; / Острить любил каленое железо, / Которого в лесу боялся зверь.

Из печатных источников, опубликованных Д. Бурлюком в Америке способом самиздата и представляющих собой единичные экземпляры, в качестве объекта исследования были взяты только те, тексты которых включают

неологизмы, не встречаемые в других известных изданиях.** К подобным неологизмам относятся 95 слов:

- 1) существительные:
- а) образованные способом основосложения:
- на базе сочинительных отношений с применением интерфикса: на основе компаративного оборота: *грозо-тучи, бритвоглаз, пило-строки*; на основе генитивного оборота: *слововсход, цареРусь, грязосети,* <*цвето*>выдумка, океаноофис, сталепрут, гробобратья, марсоприспешники;
- на базе подчинительных отношений с использованием интерфикса: общезевота, пятнистоягуар, старооды, густокочерыжка, грамотнолоскут, вековоспор, долго-счастье. румянокрыла, белогвардия, жирноклецки, сытнооктябри, скромнопростота, пеннонапор, громкокрах, гордотень, бессмертностяг, мертводуши, первомарт, Соединенно-Штаты, дымнопароходы, синеятаган, жирно-толстосум, чернорать, свежевоздух;
- на базе подчинительных отношений без использования интерфикса: *синьлазоревнос, курчав*<->блондин, примитив<мотор>, крахмалпомещицы;
- на базе сочинительных отношений без применения соединительного гласного: царизм'напасть, радио-манифест, цитадель-твердыня;
- на базе подчинительных и сочинительных отношений между элементами с применением соединительных гласных: зимнескуковлага;
- на базе соединения / сращения элементов разной частеречной принадлежности:уснулотроттуар;
- б) способом слоговой аббревиации: *пролетпоэт, рабвождь* (см. также в другом архиве: *РНБ*. 552. Ед. хр. 3. Л. 15-об.), *СовСоюз* (см. также: *ИРЛИ*. Р І. Оп. 2. Ед. хр. 137. Л. 3), *совбогатырь, СоветСоюз / Советсоюз / Советсоюз / Совет*<*Союз*>, *Пролет-Советы, руссискуство*;
- в) суффиксальным способом: *зевун, долларник, беднятство, Пушкинноты* (слово позаимствовано у В. Хлебникова;*** возможно, оно образовано скорнением,*** т.е. контаминацией, на основе элементов *Пушкин* + ноты + длинноты), вагонеты;
- г) безаффиксным способом (нулевой суффиксацией): трусь;

- д) префиксацией: <сверх>босяк / сверхбосяк;
- е) суффиксально-сложным способом: многолистье, скукохмелье;
 - 2) прилагательные:
- а) образованные сложносуффиксальным способом: *черпрессный* (с усечением первой основы в словосочетании *чёрная пресса*), *кровопийный*;
- б) основосложением: липово-узорный, долгожданвеликий, древне-романтичный, млатсерпоноссоветский, честнорабочий, умокуцый, белолапый;
- в) циркумфиксальным способом: безочий;
- г) суффиксацией: *броневиковий, крабий, плитный, рокфорный* (ср. с наречием Игоря-Северянина**** *рокфорно*);
- д) редеривацией: приспешный;
 - 3) глаголы:
- а) образованные суффиксацией: *якорить* (слово *якориться* встречается у В. Маяковского*****), *козырить*, *мареветь*, *амурить* (ср. в деепричастием *аморя* в неолексиконе М. Волошина*****), *ухарить*, *гранитить*, *правдить*, *кумачить*;
- б) префиксацией: зазмеить;
- в) суффиксально-постфиксальным способом: масштабиться, наганиться;
- г) циркумфиксацией: скирпичить;
 - 4) деепричастия: *лунея* (слово *лунеть* встречается у Игоря-Северянина, а причастие *луннеющий* у Б. Лившица******), *фундаментя*, *осоветя*;
 - 5) наречия:
- а) образованные суффиксальным способом: *сокольно, хрусталево,* Достоевскиймо (слово заимствовано у Велимира Хлебникова), *резиново*;
- б) образованные редеривацией: пробудно.

Таким образом, в неопубликованных рукописных и неизвестных печатных текстах Давида Бурлюка, хранящихся в Научной библиотеке Государственного Эрмитажа, нами обнаружены и проанализированы 107 уникальных неологизмов, ранее нигде не применяемых как самим автором, так и другими поэтами Серебряного века (исключение составляют только 7 слов, оригинальность

которых в неолексиконе Д. Бурлюка сомнительна: *поэзы, Пушкинноты, Достоевскиймо, рокфорный, амурить, якорить, лунея*). Проанализированные неологизмы в большинстве своём представляют сложные образования, построенные по деривационным моделям, активно применяемым Д. Бурлюком и ранее. Новообразования выступают как яркое изобразительное средство индивидуально-авторского языка и зачастую являют собой отдельный троп.

Примечания

- * Под термином «неолексикон» понимается совокупность индивидуальноавторских лексических единиц в языке писателя, занимающегося словотворчеством.
- ** *Бурлюк Д.* Десятый октябрь. Б.м., Изд-е М.Н. Бурлюк, 1928; *Бурлюк Д.* Толстой. Горький. Поэмы. <New-York>, изд. М.Н. Бурлюк, 1928—1929 гг.; Литературно-художественный сборник Ассоциации Русских пролетарских писателей, художников и артистов в Америке «Серп и молот». №4. Нью Иорк, 1932; *Burliuk David.* Маруся-Сан. 3-я книжка стихов (1919 1924). Издательство «Шаг». (Россия Америка), б.г.
- *** См. словарь [18].
- **** Термин *скорнение* встречается в трудах В.П. Григорьева [6], [7], [8]. Н.Н. Перцова этот термин употребляет довольно редко; см., напр.: *Перцова Н.Н.* Словарь неологизмов Велимира Хлебникова / Предисловие Хенрика Барана // Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 40. Wien Moskau, 1995. С. 45.
- ***** О дефисном написании псевдонима И.В. Лотарёва см.: *Никульцева В.В.* История одного литературного псевдонима // Русская речь. 2009. №3. С. 96—98; см. словарь [16].
- ***** Cp. данные словарей [5], [11], [13], [20].
- ****** См.: *Волошин М.* Собрание сочинений / Под общей редакцией В.П. Купченко и А.В. Лаврова. Т. 1. М.: Эллис Лак 2000, 2003. С. 387.
- ******* И вновь из дальнего ручья, / Рожденная в напрасном слове, / Приподымаешься ничья! / Возлить трилистник лезвия / Луннеющего наготове. («Гибрида», б.д.) // Лившиц Б. Волчье солнце. Книга стихов вторая. М.: Изд-во литературн. КО футуристов Гилея», 1914. С. 27.

Литература

Бурлюк Д.Д. «Фрагменты из воспоминаний футуриста» (1907–1917 гг.). С дополн. гл.: «Художник Д. Бурлюк в роли историка и худ. критика – своей жизни и творчества (1890–1930)». 1920–1930 гг. 229 л. // РНБ. Ф. 552. Ед. хр. 1.

Бурлюк Давид, Бурлюк Николай. Стихотворения / Вступит. ст., сост., подгот. текста и примеч. С.Р. Красицкого. СПб., Академический проект, 2002. 584 с. (Новая библиотека поэта. Малая серия.)

Бурлюк Давид. «Фрагменты из воспоминаний футуриста». Письма. Стихотворения / Публ., предисл. и примеч. Н.А Зубковой. СПб., Пушкинский фонд, 1994. 383 с., илл.

Бурлюк Давид. Интересные встречи / Вступит. ст., сост. и коммент. Л.А. Селезнёва. М., Русская деревня, 2005. 128 с.

Валавин В.Н.Словотворчество Маяковского. Опыт словаря окказионализмов. М., Азбуковник, 2010. 588 с.

Григорьев В.П. Будетлянин. М.: Языки славянской культуры, 2000, с. 812

Григорьев В.П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников. М.: Наука, 1983, с. 225.

Григорьев В.П. Словотворчество и смежные проблемы языка поэта. М.: Наука, 1986, с. 253.

Давид Бурлюк: Каталог / Составление, подготовка текста, комментарии Д. Карпова. М.: Гос. музей В.В. Маяковского, 2009, с. 160.

Калаушин Б. Бурлюк, цвет и рифма. Кн. 1. Отец русского футуризма: Монография, документы, материалы. Художественная летопись: 1903—1920. СПб.: Аполлон, 1995. (Альманах «Аполлон». Серия «Пути русского авангарда».) Колесников Н.П. Словарь неологизмов В.В. Маяковского / Под ред. Н.М. Шанского. Тбилиси, 1991, с. 355.

Лившиц Б. Волчье солнце. Книга стихов вторая. М.: Изд-во литературн. КО футуристов Гилея», 1914, с. 57.

Масленников Д.Б. Словарь окказиональной лексики футуризма. Уфа: Изд-во БГПУ, 2000, с. 140.

Никульцева В.В. К вопросу изучения поэтического творчества Давида Бурлюка на современном этапе // Динамика языковых и культурных процессов в

современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 11–13 октября 2012 года. Сост.: Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т.И. Попова. В 2 т. СПб.: Изд. дом «МИРС», 2012. Т. 1, с. 657–660.

Никульцева В.В. К вопросу о грамматических особенностях стихотворных текстов Давида Бурлюка, созданных в кубофутуристический период творчества // Рациональное и эмоциональное в русском языке: Международный сборник научных трудов. М.: МГОУ, 201, с.. 366–369.

Никульцева В.В. Словарь неологизмов Игоря-Северянина / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН; Под ред. проф. В.В. Лопатина. М.: ООО «Азбуковник», 2008, с. 380.

Никульцева В.В. Эстетика словотворчества в поэзии Давида Бурлюка // Современное русское языкознание и лингводидактика[Текст]: сб. научн. тр., посв. 90-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского: вып. 3/ ред. В.В. Никульцева. М.: Изд-во МГОУ, 2012, с. 289–303.

Перцова Н.Н. Словарь неологизмов Велимира Хлебникова / Предисловие Хенрика Барана // WienerSlawistischerAlmanach. Sonderband 40. Wien – Moskau, 1995? с. 557/

Русская грамматика / В. Н. Белоусов, И. И. Ковтунова, И. Н. Кручинина и др.; Под ред. Н. Ю. Шведовой, В. В. Лопатина; Ин-т рус. яз. АН СССР. 2-е изд., испр. М., Русский язык, 1990, с. 639

Словарь языка русской поэзии XX века / В.П. Григорьев (отв. ред. I–III томов), Л.Л. Шестакова и др. // Информационно-поисковая система «Словари русской поэзии Серебряного века» (на основе электронной версии «Словаря языка русской поэзии XX века»)[URL: http://www.lexrus.ru/default.aspx?p=2674].

Терёхина В., Зименков А. Футуристы после футуризма // Русская литература 1920—1930-х годов. Портреты поэтов. В 2 т. М.: ИМЛИ РАН, 2008. Т. 1, с. 503—537.

Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М., 1996, с. 221.

Харджиев Н. К столетию со дня рождения Д. Бурлюка // Харджиев Н. Статьи об авангарде. В 2 т. Т. 1. М., 1997, с. 315–317.

Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. Изд. 2-е, доп. М.: URSS, 2005, с. 332.

Орлова Е. С. (Москва, Россия)

Типы и виды рациональных аргументов в юридических речах

This article discusses the types and kinds of rational arguments in the speeches of famous Russian lawyers. Arguments: the actual type; illustrative type; statistical type; a reference to authoritative sources and authors select. Examples of these arguments from the speeches of prominent Russian lawyers are in the article.

Keywords: lawyer, legal speech argument.

В данной статье мы рассмотрим не все юридические речи, а только выступления известных русских юристов, существующие в защитительной форме. По функционально-смысловому типу данные речи они представляют собой рассуждение.

Рассуждение – сообщение о причинно-следственных отношениях, в них доказываются определенные положения; характерны причинно-следственные конструкции, сложно-подчиненные предложения причины, следствия и т.п.

В рассуждении в качестве аргументов могут использоваться функциональносмысловые типы речи повествование и описание. В основе рассуждения лежит логическая операция «доказательство».

Доказательства делятся на дедуктивные и индуктивные. Дедуктивное доказательство, как правило, состоит из 3 компонентов: тезис – аргумент(ы) – вывод. Тезис представляет собой главную мысль, выраженную предложением. Аргументы – это доводы в подтверждение той или иной мысли. Вывод представляет собой новую или повторенную мысль, оформленную в виде предложения. В дедуктивном доказательстве вывод является факультативным компонентом, т.е. он может эксплицироваться или его может и не быть.

Зачастую дедуктивное доказательство ограничивается двумя частями: тезисом и аргументом/ами.

Индуктивное доказательство представляет собой движение мысли от частного к общему. Сначала рассматриваются аргументы, а потом на их основе делается вывод.

Развертывание аргументации (амплификация) может вестись по двум линиям: 1) увеличение состава доводов; 2) разработка вглубь одного довода. При увеличении состава доводов аргументы должны быть связаны по смыслу и должны быть совместимыми, т.е. не исключать друг друга, а работать вместе на построение аргументации.

При увеличении состава доводов в качестве доказательства, как правило, используется 2-3 аргумента, поскольку одного, не разработанного вглубь, довода оказывается недостаточно, а четырех аргументов кажется слишком много: кто много доказывает, тот ничего не доказывает.

Описанные выше доказательства являются прямыми. Имеются также косвенные доказательства, которые представляют собой: тезис — антитезис — опровержение антитезиса (2-3 аргумента) — вывод. Вывод в косвенном доказательстве является обязательным элементом, поскольку он проясняет позицию автора, делает ее более значимой и выпуклой.

В след за А.А.Волковым, под риторическим аргументом мы понимаем словесно выраженный ход мысли. По его мнению, аргумент является предметом риторики в совокупности его содержательно-логической, этической и экспрессивно-эстетической сторон [1]. Феномен риторической аргументации, и, в частности, аргументации юридической защитительной речи, на которой мы остановимся подробнее, состоит в диалектическом единстве этического, рационального и эмоционального функционально-смысловых компонентов как равноценных составляющих.

Согласно мнению известного русского адвоката А.Ф.Кони, «для успеха речи важно *течение мысли* лектора. Если мысль скачет с предмета на предмет, перебрасывается, если главное постоянно прерывается, то такую речь почти невозможно слушать. Надо построить план так, чтобы вторая мысль вытекала из

первой, третья из второй и т.д., или чтобы был *естественный переход от одного к другому*» [2].

Коммуникативно-риторические стратегии аргументации можно объединить в три группы: 1) ценностные (этические), 2) информационно-аргументирующие (рациональные) и 3) эмоциональные. Риторическую аргументацию можно рассматривать как единство трех функционально-смысловых компонентов: этического, рационального, эмоционального. Такой «триединый» подход к анализу аргументации известен с античных времен, еще со времен Аристотеля.

Среди информационно-аргументирующих (рациональных) аргументов в юридической (защитительной и обвинительной) речи встречаются аргументы, которые условно можно назвать аргументы фактического типа. Они представляют собой информацию о фактах реальной действительности. Для подчеркивания объективности зачастую используются такие вводные конструкции: (всем, как) известно, (как) вы знаете, (как) вы помните, доказано, установлено и т.п.

Приведем пример подобного аргумента из защитительной речи знаменитого русского адвоката А.П. Александрова, так называемое «Дело Засулич»: «Вы помните, что с семнадцати лет, по окончании образования в одном из московских пансионов, после того как она выдержала с отличием экзамен на звание домашней учительницы, Засулич вернулась в дом своей матери. Старухамать ее живет в Петербурге. В небольшой сравнительно промежуток времени семнадцатилетняя девушка имела случай познакомиться с Нечаевым и его сестрой. Познакомилась она с ней совершенно случайно, в учительской школе, куда она ходила изучать звуковой метод преподавания грамоты. Кто такой был Нечаев, какие его замыслы, она не знала, да тогда еще и никто не знал его в России; он считался простым студентом, который играл некоторую роль в студенческих волнениях, не представлявших ничего политического» [3].

В качестве аргумента фактического типа также можно привести короткое, но очень емкое выступление Плевако. Однажды Плевако участвовал в защите старушки, вина которой состояла в краже жестяного чайника стоимостью 50 копеек. Прокурор, зная, кто будет выступать адвокатом, решил заранее

парализовать влияние речи защитника, и сам высказал все, что можно было сказать в пользу подсудимой: бедная, очень нуждающаяся старушка совершила мелкую, незначительную кражу, подсудимая вызывает не негодование, а только жалость. Но собственность священна, и, если позволить людям посягать на нее, страна погибнет. Выслушав прокурора, поднялся Плевако и сказал: «Много бед и испытаний пришлось перетерпеть России за ее более чем тысячелетнее существование. Печенеги терзали ее, половцы, татары, поляки. Двенадцать языков обрушились на нее, взяли Москву. Все вытерпела, все преодолела Россия, только крепла и росла от испытаний. Но теперь, теперь... старушка украла чайник ценою в пятьдесят копеек. Этого Россия уж, конечно, не выдержит, от этого она погибнет безвозвратно» [4].

Аргумент фактического типа был дополнен иронией, благодаря чему подсудимая, нарушившая неприкосновенность частной собственности, была оправдана.

Приемами усиления подачи факта, т.е. фактического вргумента, являются: подача факта как нового; как установленного в результате экспериментов; как давно известного, но вспомнили о нём только сейчас и т.п.

Рациональный аргумент может представлять собой аргумент, который условно можно назвать аргументом иллюстративного типа. Он представляет собой конкретные примеры. Аргумент иллюстративного типа используется только в дедуктивных рассуждениях. Он вводится конструкциями: (так) например, приведем пример; в качестве примера можно привести следующее и т.п.

Среди рациональных аргументов выделяется аргумент, представляющий собой ссылку на авторитетные источники и авторов. Среди подобных аргументов имеются аргументы, которые мы условно называем субъективными аргументами. Они представляют собой ссылку на автора речи, на собственную авторскую позицию и вводятся с помощью конструкций: «по-моему, по-нашему, (по моему, по нашему) мнению, (как) нам кажется» и т.п. Подобные конструкции делают выступление более личностным, что усиливает ответственность автора текста за свои слова и тем самым увеличивает

воздействие на адресата, увеличивает эффективность выступления. В качестве примера приведем еще одно короткое, но емкое выступление Плевако. За незначительное преступление судили священника, вина которого была доказана, он сам во всем признался. Речь Плевако в его защиту состояла в следующем: «Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор во всем совершенно прав. Эти преступления подсудимый совершил и сам в них признался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпускал вам на исповеди грехи ваши. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грехи» [4]. Свое мнение Плевако не скрывал, более того, он согласился с прокурором, при этом выделил: «Но я обращаю ваше внимание вот на что». Благодаря блестящему аргументу, ссылке на авторитетный источник субъективного типа, священника оправдали.

Ссылки могут носить объективный характер и вводиться при помощи конструкций: «по мнению..., по словам...; как говорил (писал, утверждал и т.п.)...; как сообщается...» и т.п. П.С. Пороховщиков по поводу данных ссылок писал: «Философские мысли, как и афоризмы практической мудрости, не только украшают речь, но и придают ей силу. Когда перед нами говорит человек остроумный и начитанный, его приятно послушать; когда говорит человек образованный, много думавший и знающий жизнь, его полезно слушать» [5]. А.Ф.Кони советовал всем, кто публично выступает с речами, относиться к цитатам с осторожностью: «Лучшие речи просты, ясны, понятны и полны глубокого смысла. При недостатке собственной "глубокой мысли" дозволительно пользоваться мудростью мудрых, соблюдая меру и в этом, чтобы не потерять своего лица между Лермонтовыми, Толстыми, Диккенсами...» [2].

П.С. Пороховщиков в косвенном доказательстве, используя одновременно ссылку на авторитетный источник (в данном случае Шопенгауэра) и аргумент фактического типа, доказывает свою мысль следующим образом: «Не следует, однако, преувеличивать значение характеристики, хотя бы и самой верной. «Истинные друзья, испытанные слуги надежны, - говорит Шопенгауэр, - кто раз совершил известный поступок, тот при таких же обстоятельствах вновь совершит его, будь это доброе или злое дело». И как ошибается мудрец!

Басманов был верен царю Борису, изменил царю Федору и умер, защищая царя Лжедимитрия. Бухгалтер юго-западных железных дорог Паникаровский отвез из Петербурга в Берлин 50 миллионов золотом, не утаив ни полушки, а спустя несколько месяцев проиграл в карты и, может быть, частью присвоил около 200 тысяч рублей. Кто скажет, когда он был самим собою и когда изменил себе? Басманов и Паникаровский - одно и то же; про каждого можно сказать: не злодей и не Катон; обыкновенные люди; следовательно, нетвердые люди» [5].

Для того, чтобы ссылка на авторитетный источник сработала, оказалась действенной, адресат должен быть высокого мнения об авторе и источниках, он должен доверять ему. Например, в коммунистической аудитории авторитетными будут ссылки на К.Маркса, Ф.Энгельса, В.И.Ленина. В антикоммунистической аудитории данные авторы произведут обратный эффект.

Особым воздействием обладают: для христиан — ссылка на Библию; для мусульман — ссылка на Коран; для буддистов — ссылка на Будду. Для россиян особенно авторитетными являются ссылки на исторических деятелей: Петр 1, Иван Грозный, Ярослав Мудрый, Александр Невский, А.В.Суворов и т.п.; на писателей-классиков: Л.Н.Толстой, Ф.М.Достоевский, А.С.Пушкин и т.п.; на ученых: лауреаты Нобелевской премии, М.В.Ломоносов, Д.И.Менделеев, И.П.Павлов и т.п.

Рациональный аргумент может представлять собой так называемый статистический аргумент, т.е. цифры, статистические данные. Подобные доказательства широко используются А.П.Александровым в «Деле Нотовича» [6], посвященном злоупотреблениям в деятельности Петербургско-Тульского банка. Приведем пример подобного аргумента из «Дела Сарры Модебадзе», адвокатом на котором также выступал А.П.Александров: «Спрошено было свыше 150 свидетелей, собраны, по-видимому, улики по всем мельчайшим обстоятельствам обвинения, и, тем не менее, в существе своем и в основаниях обвинение не перестает быть неясным, шатким, недостаточным или прямо несбыточным» [7]. В обоих защитительных речах А.П.Александровым приводятся конкретные цифры, которые оправданы рассматриваемыми делами. Аргументы статистического типа должны быть приближены к адресату. При

выступлении перед большой аудиторией они округляются, «приводятся к единице», сравниваются с чем-нибудь наглядным, благодаря чему увеличивается их воздействие на адресата.

Таким образом, на примере речей выдающихся адвокатов 19-го века нами условно выделены и рассмотрены различные типы и виды рациональных аргументов: фактического типа; иллюстративного типа; статистического типа; ссылка на авторитетные источники и авторов.

Литература

- 1. Волков А.А. Основы риторики. M.: МГУ, 1996.
- 2. Кони А.Ф. Советы лекторам.[Электрон. pecypc]. Режим доступа: http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/BIO/KONI/AFKONI_L.HTM.
- 3. Александров П.А. Дело Засулич. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://coollib.net/b/180531/read.
- 4. Плевако Ф.Н. Судебные речи. [Электрон. ресурс]. Режим доступа:http://az.lib.ru.
- 5. Пороховщиков П.С. Искусство речи на суде / П.С. Пороховщиков., Тула, «Автограф», 2000.
- 6. Александров П.А. Де**ле** Нотовича. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://coollib.net/b/180531/read.
- 7. Александров П.А.Дело Сарры Модебадзе. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://coollib.net/b/180531/read.

Конструкции экспрессивного синтаксиса: на примере лекции известного российского кардиолога Е.А. Чазова

This article discusses the design of expressive syntax. They are used to illustrate lectures academician E. Chazov. The lecture is devoted to a healthy lifestyle. Keywords: Russian language, syntax, expressive and design.

Проблема экспрессивности высказывания волнует ученых давно, ей посвящают свои работы такие выдающиеся западные и российские ученые, как Ш.Балли, И.В. Арнольд, Е.М. Галкина-Федорук, К.А.Рогова, В.Н.Телия.

Под экспрессивностью Ш.Балли понимает эмоциональное восприятие действительности и стремление передать ее реципиенту [Балли, 1961].

И.В. Арнольд считает, что экспрессивность — это такое свойство текста или части текста, которое «передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим развитием эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть образным» [Арнольд, 1975: 11].

Е.М.Галкина-Федорук толкует экспрессивность как «усиление выразительности, изобразительности, увеличение воздействующей силы сказанного» [Галкина-Федорук, 1958: 107].

В.Н.Телия характеризует экспрессивность В широком смысле, возможную актуализацию значении единицы сем оценочности, стилистической окрашенности. Выразительность, по ее мнению, создается «за необычного использования языковых средств, либо посредством интенсификации количественного или качественного аспектов обозначаемого, либо же в результате восприятия ассоциативно-образного представления, вобуждаемого данным выражением и служащего стимулом для положительной или отрицательной эмоциональной реакции реципиента, поскольку любой образ... воздействует на эмоциональную сферу человека» [Телия, 1991: 7].

Средствам экспрессивного синтаксиса потенциально присущи значения оценочности, эмотивности, образности, интенсивности, которые встречаются в различных комбинациях И создают особую выразительность, детерминированную стремлением адресанта донести ДО адресата субъективное отношение к нему и к тому, что содержится в высказывании. Ориентированная на создание прагматического эффекта экспрессивность активно воздействует на эмоционально-волевое «я» адресата.

Семантика экспрессивности может быть как системно-языковой, т.е. существующей независимо от контекста, так и контекстно-обусловленной, т.е. не существующей вне конкретных условий реализации.

Конструкции экспрессивного синтаксиса широко используются в качестве средств привлечения внимания адресата как в поэтических, так и прозаических текстах. Зачастую одновременно используется несколько синтаксических Экспрессивность зачастую отождествляется конструкций. co смежными явлениями: эмотивностью, оценочность, интенсивностью, что определяет отсутствие закрытого списка синтаксических конструкций. Как правило, список конструкций экспрессивного синтаксиса в учебных целях дан в пособиях, например, он содержится в нашем учебном пособии [Орлова, 2011: 231 - 234]. В пособии на поэтических текстах нами рассмотрены следующие синтаксические средства воздействия: инверсия, парцелляция, полисиндетон, асиндетон, вопрос, вопросно-ответный риторический комплекс, восклицательное предложение, именительный темы, эллипсис, вставные конструкции.

Конструкции экспрессивного синтаксиса активно используются в художественном, публицистическом и разговорном стилях речи. Лекция как интеграционный жанр, соединяющий в себе элементы публицистического, научного и разговорного стилей речи, как правило, содержит экспрессивные синтаксические конструкции.

В данной статье мы рассмотрим конструкции экспрессивного синтаксиса, которые встречаются в лекции известного российского кардиолога академика Е.А.Чазова, посвященной здоровому образу жизни. В лекции используется много синтаксических средств воздействия, поскольку задачей лектора является

не только сообщить необходимую научную информацию, но и воздействовать на слушателей, склонить их к собственной точке зрения.

Наиболее активно автор лекции использует такую экспрессивную синтаксическую конструкцию, как вопросно-ответный комплекс. Вопросно-ответный комплекс – синтаксическая структура, включающая вопрос и ответ на него. Как правило, данная конструкция демонстрирует раздумье, размышление, что характерно для ученого. Приведем пример такого комплекса: Что же видела молодежь за последние пятнадцать лет на телевидении? Один за другим идут сериалы боевиков, где за это время убито сотни тысяч людей самыми разнообразными способами от удара лопатой по голове до удара кухонным ножом после изнасилования. Какая психика будет у молодежи после таких фильмов? Может, такие фильмы поднимут им настроение? Вряд ли.

С вопросно-ответным комплексом коррелирует риторический вопрос. Риторический вопрос – вопрос, не требующий ответа, адресованный или самому себе, или кому-то другому. Он также демонстрирует раздумье, служит привлечению внимания адресата: Давайте говорить откровенно, как формировать здоровый образ жизни без решения материальных, экономических, организационных, да и моральных проблем?

Следующим очень популярным у академика Е.А. Чазова приемом является вставная конструкция. Вставные конструкции - конструкции, содержащие замечания, попутные указания, уточнения, поправки, разъяснения, иногда резко выпадающие из синтаксической структуры целого. Как правило, в предложении они оформляются скобками или тире: На наши обоснованные предложения о необходимости мероприятий, направленных на укрепление здоровья нации, чтобы сохранить, поддержать социальный уровень в обществе, присутствующий на тех слушаниях представитель либеральной экономики (не хочу называть его) заявил, что в настоящий момент происходит в определенной степени революция, в ходе которой может пострадать определенная часть общества, неприспособленная к проводимым реформам. Еще два примера употребления подобной конструкции: 1) Ав столице нашей родины (это наши данные), где ведется самая активная борьба

с курением, 60% десятиклассников курят, несмотря на эти призывы телевидения и другие методы нашей пропаганды. 2) Вот почему спасением России стали социально-медицинские программы (и это не реверанс в сторону Президентов), предложенные в первые годы 21 века сначала Президентом РФ В.В.Путиным и продолженные Д.А.Медведевым.

Вставные конструкции очень характерны для научной речи, они часто употребляются в письменных научных работах, в статьях. Как видим, они активно используются ученым-медиком и в лекции, устном научном жанре.

Академиком Е.И.Чазовым также используется инверсия. Инверсия— это нарушение обычного порядка следования компонентов. Приведем примеры инверсий в лекции Е.Чазова: Сегодня широко обсуждаются на различных уровнях: на государственном, общественном, даже семейном - вопросы здорового образа жизни. Еще один пример: Тысячелетиями формировался человек в условиях постоянно меняющегося мира. Появлялись новые требования к функционирующим системам организма. Конечно, у приведенных в примерах конструкций есть воздействующее начало, заданное нарушением обычного порядка следования слов, но в большинстве случаев инверсия вызвана актуализацией темо-рематического членением текста.

Еще одной синтаксической конструкцией является парцелляция, т.е. расчленение исходного предложения на несколько интонационно обособленных отрезков. Парцелляция несет активность, агрессивность, иногда тревогу, негативную эмоциональную окраску. В данной лекции парцелляция не используется активно, поскольку лектор не ставит своей целью запугать или вызвать негативную реакцию у своих слушателей. Однако при возражении «представителю либеральной экономики» 90-х годов 20-го века, имени которого Е.Чазов не хочет называть, лектор приводит удручающие цифры и начинает использовать парцеллированные предложения: Я покажу еще, прав или не прав он был. Но кстати, эта политика отразилась на жизни большинства населения, привела к угрожающей депопуляции. Естественная убыль населения за эти годы составила около 7 млн. человек. Сохранись эта ситуация, и численность населения в России в 2025 году уменьшилась бы до 110–120 млн.

человек. А в 2050 году составляла бы от 75 до 90 млн. человек. Другой пример: Сегодня, обсуждая основы здорового образа жизни, в том числе и факторов риска, способных нарушать нормальное физиологическое функционирование органов и систем организма, называют много причин. Алкоголь, курение, ожирение, низкую физическую нагрузку. Но почти никто не говорит о проблеме психосоциального фактора.

Еще одной экспрессивной конструкцией активно пользуется академик Е.А. Чазов, это конструкция, которая называется асиндетон. Асиндетон бессоюзие – намеренный пропуск союзов при однородных членах (обычно не менее трех). Асиндетон, по мнению Аристотеля, «в один и тот же промежуток времени позволяет сказать многое». Иногда асиндетон, как и парцелляция, несет эмоциональную окраску. Приведем примеры использования негативную 1) Конечно, психологическое состояние населения зависит асиндетона: от многих объективных и субъективных причин: от порядка жизни каждого индивидуума, жизни в стране, стабильности, благополучия семьи, ясного обеспечения будущего. 2) Они-то думали об экономике, о промышленном производстве, безработице. 3) Когда считалось, что семья — это комплексная ценность в жизни, включающая в себя целый ряд ценностей: любовь, заботу, ласку, нежность, защищенность. Лучше об этом выразился Лермонтов, сказав: «Счастье там, где любят нас, где верят нам».

В своей лекции, посвященной здоровому образу жизни академик Е.А. Чазов также использует синтаксический параллелизм. Синтаксический параллелизм — это повторение однотипных синтаксических структур с разным лексическим наполнением. Примеры из лекции Е.А. Чазова: 1) Сегодня престижно быть богатым, в годы моей юности престижно было быть здоровым. 2) Главное, чтобы я хотел еще раз подчеркнуть: страшно, что спокойно относимся к воспитанию детей, спокойно вырашиваем алкоголиков.

В лекции ученый также использует комплекс приемов на небольшом отрезке текста: Мы сравнили состояние целого ряда факторов рисков (алкоголь, курение и т. д.) и психологических и патофизиологического состояния в конце 1980-х годов и 1990-х годах. Оказалось (как вы видите на этой

ужасающей кривой), просто не надо даже думать, вы посмотрите, в какие годы пик смертности и тяжелого состояния — на какие годы он приходится? 1992—1993 года. Мне кажется, вам все ясно. Второй пик, на какие годы приходится? 1998—1999 года. Надо что-нибудь говорить, обсуждать дефолт и его характер?

Да даже если взять старые, советские годы. Если вы посмотрите, период нестабильности, смертей наших руководителей одного за другим вызвал повышение смертности в нашей стране, когда не было определенной стабильности ситуации. Некоторые говорили, что на тот свет уйдут только старики. Так вот, какие старики уходили? 25-29, 30-34, 35—39 лет. Старики, как вы видите, немножко прибавили в смертности, но это не было так резко как в трудоспособных возрастах. Вы сами все видите. Надо ли убеждать вас, что здесь смертность зависела от социальных факторов?

Как мы видим, здесь используются и вставные конструкции, и вопросноответные комплексы, и парцеллированные конструкции, и риторический вопрос.

Допуская оценочности, образности, пересечение сем эмотивности, конструкциях экспрессивного интенсивности синтаксиса, следует констатировать, что все использованные в лекции конструкции экспрессивного синтаксиса свидетельствуют об особой прагматической функции данных конструкций. Они также свидетельствуют о высоком уровне мастерства ученого, о понимании того, что задачей лектора является не только информировать своих слушателей, но воздействовать на них, склоняя к собственной точке зрения и убеждая их, с чем академик А.Е. Чазов блестяще справился.

Литература

Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: Типы выдвижения и проблемы экспрессивности // Экспрессивные средства английского языка, Л., с. 11-20.1975.

Балли Ш. Французская стилистика / Ш.Балли, М.: Изд-во иностранной литературы, с. 392. 196.

Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сб.ст. по языкознанию, М., изд-во Млсков. ун-та, с. 103 – 124. 1958.

Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности, М., Наука, с. 5 - 36. 1991.

Чазов Е.А. Условия формирования здорового образа жизни. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.takzdorovo.ru/profilaktika/evgenij-chazov-usloviya-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni/

Соколова Т. М. (Санкт-Петербург, Россия) Использование материалов российских интернет-газет на уроках РКИ (средний этап обучения)

The article focuses on practical use of information materials from Russian online news resources in the classroom as a tool to increase motivation of RFL students and encourage their speech activity in Russian. The author justifies the criteria for selecting a media text for teaching purposes showing how this material can be used in class basing on the example of analyzing one particular text. The article also includes examples of learning activities that help to enhance the transition from language exercises to self-produced speech based on the content of the read text.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), media text.

Традиция обучения русскому языку как иностранному (РКИ) включает такой аспект, как изучение публицистического стиля и языка средств массовой информации (СМИ). Даже в условиях языковой среды работа на уроке русского языка с текстами из газет и журналов, а также просмотр фрагментов новостных телепрограмм с учебными целями вызывает у студентов-иностранцев среднего этапа, с одной стороны, естественный интерес (им это жизненно необходимо!), а с другой - значительные затруднения в части самого главного — понимания смысла. Преподавание РКИ вне языковой среды делает проблему рассмотрения на уроке актуальных газетно-журнальных информационных материалов из российской периодики особенно острой. Однако, несмотря на дополнительные усилия, которые прикладывают и преподаватель по методическому обеспечению

данной работы, и студенты в процессе преодоления лексико-грамматических трудностей, общий эффект от проделанной работы обычно «окупает» все издержки. Опыт показывает, что студентам интересно заниматься текстами, которые, во-первых, отражают современные российские реалии, во-вторых, созданы носителями русского языка в России и, в-третьих, предназначены главным образом для чтения самих россиян. Учащимся приятно сознавать, что сообщения, они уже состоянии **ТКНОП** смысл рассчитанного информирование граждан другой страны и культуры. Кроме того, обучаемым, как правило, нравится выходить за пределы привычного учебника русского языка в пространство этого языка «без границ». Всё это разнообразит и стимулирует учебную деятельность, повышая тем самым мотивацию изучения РКИ. Тому, как можно организовать работу с газетными материалами на уроке РКИ, и посвящена настоящая статья.

Актуальный информационный материал, характеризующий разные стороны жизни современного российского общества, в настоящее время найти совсем нетрудно. Многие популярные российские газеты, как и некоторые журналы, можно купить во многих городах мира. Однако наиболее доступное сегодня – это интернет-версии периодики и телевизионных программ, а также специальные интернет-издания. В поиске подходящих материалов для учебных целей преподавателю удобнее всего обращаться к российским интернет-газетам (gazeta.ru, strana.ru, fontanka.ru и другие), которые публикуют относительно сжатые статьи и/или сообщения на разные темы, в том числе посвящённые политическим, социально-культурным, историческим, спортивным событиям и т.п. Выбор той или иной статьи должен определяться, с одной стороны, подходящей тематикой, а с другой – объёмом текста и относительной доступностью его лексико-грамматического оформления. На первом занятии с аутентичным газетным материалом желательно ограничиться лаконичным сообщением, насчитывающим 5-7 предложений. В качестве частного примера петербургской онжом привести следующий текст ИЗ интернет-газеты «Фонтанка.ру» от 25.05.2014 г. под названием «День города завершился оперным гала на Дворцовой». Текст посвящён празднованию Дня рождения СанктПетербурга. Далее приводится это газетное сообщение целиком, без купюр: «Кульминацией празднования 311-го дня рождения Санкт-Петербурга стал концерт классической музыки на Дворцовой площади. На главной площади города выступили оперные и балетные звезды. В гала-концерте приняли участие оперные звезды мировой величины, меццо-сопрано из Латвии Элина Гаранча, итальянский тенор Массимо Джордано и "золотое сопрано России" Хибла Герзмава. Для петербуржцев танцевали артисты театра балета Бориса Эйфмана, вместе с ними сцену разделили танцоры в инвалидных колясках из клуба "Танцы на колесах"».

Данный текст подходит для первого знакомства с информационными сообщениями из российской периодики по нескольким причинам: он отражает недавнее событие историко-культурного характера, он информативен, лаконичен (насчитывает всего 5 предложений, включая заглавие), грамматически «прозрачен», лексически доступен. Будучи использован, например, в контексте знакомства иностранных студентов с историей и достопримечательностями Петербурга или с традициями России, он удачно вписывается в общую культурологическую проблематику занятий интересным служит дополнительным материалом для страноведческого и лингвостилистического анализа. Важно и то, что работа над текстом с подобными содержательными и лингвистическими характеристиками занимает у студентов среднего этапа обучения РКИ лишь часть урока - приблизительно 30 минут аудиторного времени. Зададимся вопросом: каким образом преподаватель-русист может сам методически обработать газетный текст, чтобы превратить его в интересный и полезный для студентов материал, изучаемый на уроке РКИ не только для расширения культурологической базы учащихся, но и для развития их речевой способности? Прежде чем ответить и предложить некоторые методические решения, следует, во-первых, рассмотреть в общем плане основные требования к лингвистической стороне текстов, которыми желательно руководствоваться при поиске наиболее подходящего варианта из числа возможных, а во-вторых, дать лингвистические характеристики приведённого выше текста, избранного в качестве частного образца. Важно подчеркнуть, что такой лингвистический анализ необходимо проводить преподавателю в каждом случае привлечения аутентичного материала для работы на уроке РКИ, поскольку от правильного выбора текста в значительной мере зависит и конечный результат всей работы.

Всем понятно, что предварительная оценка преподавателем сложности лингвистического оформления представленного тексте содержания принципиально важна. Это обстоятельство выступает в качестве ведущего критерия для выбора конкретного текста из числа тех, которые привлекают нас своей тематической, страноведческой и культурологической актуальностью. Очевидно, что выбранный для иностранных учащихся неадаптированный газетный текст непременно будет содержать некоторые лингвистические трудности, к которым учащиеся пока не готовы, однако количество и качество этих трудностей должно быть вполне преодолимым для среднего ученика. Это значит, что в основе текста обязаны лежать преимущественно усвоенные ранее грамматические модели, а лексический состав текста не должен быть перегружен новой лексикой, однако должен, конечно же, её содержать. Помимо незнакомых лексико-грамматических единиц, затруднения в понимании смысла вызывают у учащихся отдельные лингвистические явления, проникающие публицистические тексты, в частности, из устной русской разговорной речи и не встречающиеся учебных Bce перечисленные текстах. вербальные составляющие, а возможно, и некоторые другие, преподавателю необходимо заранее учесть, чтобы сделать правильный выбор текста для урока РКИ и затем оптимальным образом подготовить его аудиторное изучение и обсуждение.

Рассмотрим с этих позиций предложенный для примера газетный текст. Синтаксис его весьма прост: все предложения (за исключением последнего) представляют собой конструкции простого двусоставного распространённого предложения, последнее предложение является сложным бессоюзным, состоящим из двух простых. Предикаты (сказуемые) всего двух видов — в основном это варианты простого глагольного сказуемого, а в одном случае (в первом предложении текста) — составное именное. Поэтому, надо полагать, данные синтаксические структуры не вызовут у студентов среднего этапа обучения трудностей в распознавании и в понимании, поскольку именно такие

грамматические конструкции являются базовыми. Морфология текста тоже несложна: в тексте преобладают существительные и полные прилагательные, глаголов мало – всего шесть, все они в личной форме. Обращает на себя внимание насыщенность данного текста именами собственными, которые здесь по преимуществу относятся к антропонимам (это имена выдающихся деятелей культуры из разных стран) и частично к топонимам. Очевидно, что топонимы в данном тексте без труда понимаются учащимися. Лексика включает в основном частотные слова в их прямом значении (день рождения, площадь, танцевали и другие) и слова с заимствованными корнями (артисты, балет, опера, галаконцерт, классический, сопрано, тенор), которые тоже не вызывают вопросов у студентов, поскольку театрально-музыкальная терминология является интернациональной. Трудности в понимании могут вызвать лишь те несколько слов (кульминация, величина, завершился, разделили, коляски, колёса и др.), которые не столь часто употребляются в учебных текстах. Именно с этими словами и придётся специально поработать, составив для этой цели небольшой словарик с переводом значений на родной язык студентов.

Отдельного комментария требуют стилистические особенности данного газетного текста. Преподавателю важно не пройти мимо такого стилистически значимого явления, как эллипсис. Эллиптические словоупотребления дважды встречаются в заголовке газетного сообщения - в слове «гала» (вместо «галаконцертом») и в слове «Дворцовой» (в значении: «Дворцовой площади»). Данная семантико-грамматическая особенность свойственна, первую разговорной речи, но публицистика, стремясь к краткости и к экспрессии, регулярно использует многие черты, присущие другим стилям, и вводит их в письменные источники, предназначенные для массового чтения. Поделиться на учащимися своими наблюдениями относительно некоторых уроке стилистических особенностей данного текста для преподавателя РКИ было бы нелишним, поскольку при анализе других текстов из Mass-Media обязательно особенности СМИ, встретятся которые потребуют такие языка лингвостилистического комментирования. Важное место в работе над текстом в процессе урока должна занимать лексико-грамматическая работа, подготавливающая учащихся к обсуждению на уроке РКИ газетного материала.

Перейдём к собственно методическим аспектам рассматриваемой проблемы и дадим ответы на поставленный выше вопрос. Начнём с композиции урока. Перед введением газетного текста учащихся следует предупредить о новой форме работы и очень кратко сформулировать тему, которой посвящена статья, чтобы настроить группу на восприятие определённого содержания. Затем целесообразно предъявить студентам список (с переводом) из 5-7 новых слов, которых студенты ранее не встречали (речь в данном случае не идёт об антропонимах, запоминание которых и точное их воспроизведение вовсе не требуется). Работа с этой новой лексикой и будет первым предтекстовым заданием. Эти новые слова преподаватель должен произнести, чётко артикулируя, а студенты повторить, стараясь не исказить звуковой образ слова. Для того чтобы поддержать внимание студентов и стимулировать их учебную активность, небольшую часть незнакомых слов лучше не включать в переводной словарик, а семантизировать по ходу чтения (например, слова Дворцовой, мировой, петербуржцев, танцоры).

После ознакомления с новыми словами и их фонетической отработки можно приступать к чтению самого текста. Здесь возможны разные варианты. Например, преподаватель вначале читает текст от начала до конца сам, чтобы продемонстрировать образцовое произношение и интонирование и «снять» часть возможных ошибок. Учащиеся в это время могут воспринимать текст либо только на слух, либо слушать и читать его «про себя». Прослушав чтение преподавателя, студенты приступают к самостоятельному чтению того же текста вслух по частям (или по предложениям) с прояснением «тёмных мест». Не исключается и такая ситуация, когда после каждого прочтённого студентом фрагмента преподаватель ещё раз в достаточно быстром темпе повторяет фрагмент, чтобы в памяти каждого ученика остался безошибочный образ каждой фразы. Может практиковаться и другой вариант чтения текста в классе (он предпочтителен в «сильных» группах), когда студенты сразу читают его вслух «с листа».

В этом случае преподаватель повторяет прочитанную студентом фразу лишь в случае, если в ней были допущены какие-либо произносительные ошибки. По ходу чтения преподаватель своими наводящими вопросами помогает учащимся понять (без перевода на родной язык) значения отдельных слов, приводя в качестве примера известные им однокоренные единицы. Если группа считается «слабой», то такую работу имеет смысл вынести в предтекстовую часть и составить 2-3 соответствующих задания, которые полезно было бы выполнить не только устно, но и письменно. Инструкция одного подобного предтекстового задания могла бы формулироваться так: от данных существительных образуйте с помощью суффикса –н- прилагательные и напишите их. Образец: балетбалетный, (опера-..., концерт-..., инвалид-...). Упражнения на словообразование вообще всегда полезны, они могут входить и в состав послетекстовых заданий. Завершив чтение текста, группа переходит к послетекстовым заданиям, которые готовят учащихся к самостоятельным речевым действиям. Вначале преподаватель предлагает группе ответить на 4-5 вопросов, призванных проверить общее понимание прочитанного. Например: 1. Какое событие праздновали в Петербурге 25 мая? 2. Что стало кульминацией празднования Дня рождения города? 3. Кто принял участие в этом праздновании? 4. Как вы поняли, кто танцует в клубе «Танцы на колёсах»? Инструкция к заданию предусматривает, что на данные вопросы требуется дать краткие ответы. Следующим заданием может стать перечень детализирующих вопросов с тем или иным грамматическим заданием, например: «Дайте полные ответы на вопросы; используйте в ответе нужное по смыслу прилагательное в правильной грамматической форме». Вопросы: 1. Как называется главная площадь в Санкт-Петербурге? 2.Под какую музыку выступали звёзды оперы и балета? З.В концерте участвовали только артисты из России? 4.Тенор из Италии – это звезда балета? 5. Каким образом на сцене инвалиды из клуба «Танцы на колёсах»? Подобных лексикотанцевали грамматических заданий, целью которых является отработка словосочетаний для дальнейшего использования их в самостоятельно составленных учащимися предложениях, может быть несколько, и каждое должно быть направлено на преодоление отдельной «трудности». Можно предложить ещё один тип послетекстового предречевого задания, которое особенно хорошо «работает» в сильной группе: смысловые вопросы по содержанию текста (с вопросительными словами «почему, зачем, когда, кто именно, какие») формулируют и задают друг другу сами студенты, они же и отвечают на них развёрнутой фразой. Ну а завершающими речевыми заданиями могут служить такие, где студенту нужно составить и произнести несколько коротких фраз, выразив своё мнение, согласие или несогласие с предложенным утверждением. Стимулом для развёрнутого высказывания студента могут служить как вопросы (например, такие: Как вы думаете, интересно было петербуржцам смотреть и слушать концерт на Дворцовой площади? Вам интересны концерты классической музыки с участием звёзд мировой величины? Зачем, по вашему мнению, на концерте оперных и балетных звёзд выступали танцоры в инвалидных колясках?), так и заявленные позиции (например: Празднование дня города – это традиция, которая не интересна молодым людям. Классическая музыка, опера и балет на главной площади города - это всегда праздник, особенно в исторический для Санкт-Петербурга день).

Szücs-Rusznak Karolina (Pécs, Magyarország) A szemléltetés szerepe az orosz tankönyvekben (1949-1952)

В данной статье автор анализирует первые учебники РКИ, изданные в Венгрии после того, как русский язык стал обязательным языком.

Ключевые слова: РКИ, учебник, средство наглядности

E cikk arra tesz kísérletet, hogy az 1949-ben bevezetett kötelező jellegű orosz nyelvoktatás első évtizedének tankönyvein keresztül képet adjon arról, hogy milyen módszerek és didaktikai apparátus szolgálta az ismeretátadást.

Szabolcs Éva így fogalmaz az ismeretelmélet és a pedagógia kapcsolata kapcsán "Az ismeretátadás, a tanítás-tanulás folyamata egyetlen történeti korban sem választható el a tudományok aktuális helyzetétől, fejlettségétől, a tudásról vallott nézetektől, a

világ megismerhetőségéről gondoltaktól. Így van ez a jelenben és így volt a múltban is" [Szabolcs,2004]. A különböző korokban közvetített ismeret, a referenciatudás nem elválasztható, nem különíthető el attól a tudományos közegtől, melyben ez a folyamat megtörténik. A tudományok elfogadottsága, a világról alkotott kép azonban a történelem során gyakran függött az éppen aktuális társadalmi-politikai berendezkedéstől. Tehát az ismeretátadás, a tanulási-tanítási folyamat egyik legfontosabb tényezőjeként funkcionáló tankönyv sem függetlenedhet a kortól, melyben íródott, s melyben használják, hiszen a benne található referenciatudásnak le kell képezni az adott kor vagy történelmi korszak által legitimként elfogadott tudást. Jelen elemzés arra keresi a választ, hogy jelent meg az 1949-es évek után, azaz a kötelező orosznyelvoktatás bevezetését követően a rendszer által elfogadottnak tekintett tudás a tankönyvekben, s a tankönyveken belül is a szemléltető eszközök rendszerében. A kérdés több szempontból érdekes: történelemtudományi szempontból a hirtelen átmenet az 1945 utáni Magyarországon teljesen új politikai berendezkedést kívánt meg. Ismeretelméleti szempontból ez a politikai rendszer teljesen más, dogmatikus ismereteket legitimált, pedagógiai szempontból pedig az iskolák, és a pedagógusok feladata lett az új politikai rendszer által elvárt és megkövetelt tudás átadása és a jövő nemzedék "jó állampolgárrá" nevelése a szovjet elvárásoknak megfelelően.

A szemléltető eszközök fogalmának meghatározásakor a Gluhov és Sukin által a "Az orosz mint idegen nyelv oktatásának módszertani szótárában" található szócikk szolgált kiindulópontnak, így e gyűjtőfogalom alatt olyan speciális didaktikai szervezőt érünk, mely a szemléltetés által megkönnyíti a nyelvi és nyelven kívüli eszközök megértését [Gluhov – Sukin /Γπухов – Щукин/, 1993].

A tankönyvek, melyeket vizsgáltunk, a hazai orosz nyelvoktatásban használt tankönyvek, az orosz szakirodalomban létező «нацонально-ориентированный учебник» csoportjába tartoznak, mely fogalom magyarul olyan tankönyveket jelent, melyek egy-egy nemzet számára készülnek, nemzet specifikusnak is hívhatjuk őket. Azaz nem a célországban (jelen esetben, nem Oroszországban) készülnek általános használatra, hanem az adott országban, az ország nyelvtanulóinak anyanyelvének specifikumát veszik alapul. Alkalmazkodnak és megfelelnek a tanult ország nyelvének

és a tanulók anyanyelvének szükségleteihez. Az ilyen típusú tankönyvek a tanulási tanítási folyamatokban számos előnnyel rendelkeznek, többek között elősegítik a nyelvoktatás hatékonyságát, fokozzák a folyamat intenzitását [Vagner /Вагнер/, 1988].

A diktatórikus államszervezetek megjelenése természetes következménye volt a világháborúk utáni válságoknak, melyek kedveztek az erőskezű, a központosított államberendezkedést hangsúlyozó vezetőknek. Lenin, majd később Száltálin is az I. világháború vereségének maradványán kapcsolódott be a politikába. A lenini eszmék, melyeket Sztálin is folytatott könnyebben találtak befogadó közegre a háborútól sújtott, gazdaságilag és erkölcsileg is megtépázott országban, ám meg kell jegyezni, hogy természetesen az erőszakos beavatkozás és előrenyomulás is jellemzője e folyamatnak. [Mészáros et al, 1999].

A "totális állam" nevelésfilozófiajának természetesen meg kellett felelnie az ideológiának, azaz azokat a nevelésfilozófiai irányzatokat választották ki e rendszerek, amelyek a legjobban illeszkedtek elveikhez és képesek voltak az iskola személyiség átalakító, átnevelő funkcióját ellátni. Minden ilyen agresszív állami beavatkozás közös vonásokkal rendelkezik, melyek többek között a személyiségformálás, közösségi nevelés, a (termelő) munka kitüntetett szerepe és a nevelési célok. A propaganda gépezetet természetesen e célokra is felhasználták. Géczi János szerint,, A tudatos állami propagandát használó országok sajtója s ezen belül a pedagógiai szaksajtó szisztematikusan felhasználta a gyermek képét. A szocialista propaganda nem tett mást – s ennek az alapelvei már az 1920-as években megjelentek." [Géczi, 2010:111].

Az államhatalom, a vezetés határozta meg a nevelési célokat oly módon, hogy az megfeleljen politikai céljainak és elvárásainak, ugyan ők is hitelesítették, ám értelemszerűen nem ők dolgozták ki, vagy amennyiben igen, igyekeztek ezt valamilyen szaktekintélyre hivatkozva megtenni. A rendszert kiszolgáló szaktekintélyek is gyakran szavatolták a nevelési célok hitelességét és szakmaiságát. A nevelési célok között ezért találunk gyakran a politikához közeli fogalmakat, mint például a hazaszeretet, a lojalitás egy párthoz vagy egy vezetőhöz [Kozma, 2012].

A személyiségformálás tágabb értelemben vett értelmezésének kulcsmozzanatai között találjuk a propaganda tevékenységet, mely külső tényezőként hatott az emberekre,

segítette az átnevelést és ilyen módon a nevelés egyik eszközévé vált. Az ideológia belsővé tételének, s így a nevelés másik eszközének nevezhetjük az oktatás személyiségformáló hatását, ezt tudatosan használtak a különböző diktatórikus államokban.

A szovjet pedagógia egyik legfontosabb feladata a gyermekek családon belüli megítélésének és helyzetének javítása volt. A cél az volt, hogy minden szovjet családban a jövő zálogaként tekintsenek a gyermekekre, ezért a plakátok, a tankönyvek és az ismerethordozók is ezt a célt szolgálták. A diktatórikus államok esetében, így a szovjet időszakban is, már a nevelés korai szakaszától kezdve a Párt és a vezetők jósága és mindenhatósága "beépül" rögzül a felnövekvő generációban, így az nem is akar más utat választani, hiszen nem is ismer más berendezkedés, s ami a legfontosabb belsővé válnak számukra az ideológiák, így válik az oktatásügy az uralkodóvá vált ideológia szócsövévé [Kozma, 2012].

Az orosz nyelv bevezetése is tradíciók nélkül, egy csapásra szakadt az országra, az orosztanároknak a képzése ezért erőltetett menetben, részben "gyorstalpalókon" folyt, s ez azzal járt, hogy maguknak a tanároknak a nyelvismerete és persze módszertani kultúrája is igen alacsony színvonalú volt. Az orosz nyelvtanárok derékhadának gyenge felkészültsége, s az, hogy az adott nyelv tanítása helyett csak a szavak és a ragozások bifláztatása folyt, a tanárok pedig szakmai kompetencia és önbizalom híján görcsösen ragaszkodtak a szintén sebtében készült gyenge minőségű tankönyvekhez, önmagában is alkalmas volt arra, hogy generációkat idegenítsen el az idegen nyelvek tanulásától, megfosztva a diákok nagy tömegeit egy másik kultúra, nép, gondolatrendszer megismerésének élményétől [Vágó:2009].

Schüttler Tamás megfogalmazásában: "A tankönyvekhez tudatosan közelítő, azok típusait, szerkezetét, nyelvhasználatának, prezentációs stílusának elemzési szempontjait ismerő pedagógus képessé válik a tudatos tankönyvválasztásra, arra, hogy az adott intézmény, tanulócsoport sajátosságaihoz alkalmazkodva keressen és találjon tankönyvet" [Schüttler, 2003:120]. Az elemzett korban nem beszélhetünk szabad tankönyvválasztásról, a nyelvtanároknak egy tankönyv állt rendelkezésükre, ebből taníthatták az orosz nyelvet. Ahogy a dolgozat elején már említettem, nem csak a tankönyvek, maguk a pedagógusok sem rendelkeztek kellő ismerettel az orosz

nyelvről, s magáról a rendszerről sem, melyben e tudás átadására kényszerültek. A tanári átképzések olyan hirtelenséggel történtek, mint az 1989 utáni fordulat, amikor eltörölték a kötelező orosz nyelvoktatást, s valamely nyugati nyelv tanítására képezték át az évtizedek óta orosz nyelvet tanító pedagógusokat. (Az orosz tanári átképzésekről viszonylag rövid idő alatt született döntés és hosszú ideig éreztette hatását a magyar közoktatásban. Ezek a képzések gyorsan, 2 év alatt kívánták az orosz nyelvtanárokat átképezni valamely nyugati nyelv oktatására, gyakran úgy, hogy az ennek alapot jelentő középfokú nyelvtudás is hiányzott az adott nyelvből).

A kor tankönyveit a minisztérium tankönyvügyben illetékes szervei, és az Országos Neveléstudományi Intézet szakemberei tartalmi, ideológiai és stiláris szempontból felülvizsgálták és amennyiben szükséges volt, kijavították. Az 1949 tavaszán létrehozott Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat feladatává vált a lektorált tankönyvek nyomtatása és terjesztése [Mészáros, 1989]. Az 1950/51-es tanévben mind az alapfokú oktatási intézményekben, mind a középfokú iskoláztatás intézményeiben az eddigiektől eltérő tanterv lépett életbe, mely minden tantárgyból új tankönyveket kívánt. Mészáros így fogalmaz "Olyan tankönyveket kellett írni és közreadni, amelyeket e korszak hazai hivatalos párt- és állami szervei által kimunkált, a többi szocialista országban hasonlóképpen egyértelműen marxistának, szocialistának deklarált világnézeti elvek, pedagógiai és közoktatás-politikai elgondolások alapján készítettek a szerzők." [Mészáros, 1989:138]. E korszak tankönyvei kevésbé tanulhatóak és taníthatóak, szemléltető apparátusuk/rendszerük valamint a bennük található ismeretelemek kevésbé alkalmasak arra, hogy a diákok tudás elsajátítását és problémaközpontú gondolkodását elősegítse, sokkal inkább érvényre jut bennük a kész tudástartalma átadására való igény [Fischerné-Kojanitz, 2007].

E korszak első tankönyveit (1949-1951) a neveléstudományi szakemberek és a pedagógusok túlzott dogmatikus-politikai tartalmuk miatt bírálták, míg a tanügyi hatóságok épp a politikai-ideológiai tartalom erőteljesebb megjelenését szorgalmazták. Az elemzésbe bevont tankönyvek:

Nina Potapova (1949): Az orosz nyelv kézikönyve. Új magyar könyvkiadó n.v., Budapest.

Magyariné Stoll Edit (1950): Első orosz könyvünk. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Budapest.

Dr. Blázy László – Reininger József (1952): Моя третья русская книга [Harmadik orosz köyvem]. Tankönyvkiadó, Budapest.

A legrégebbi tankönyv, mely 1949-ben került kiadásra remekül példázza a kötelező orosz nyelvoktatás kezdete körüli nehézségeket, melyek leginkább a folyamat gyorsaságából következnek. Jelzett tankönyv Potapova franciául megjelent munkájának fordítása, mely francia diákok számára íródott, s ezáltal a komparatív összehasonlítások alapját is a könyv eredeti kiadásában is a francia és az orosz nyelv felhasználásával készült. Magát a tankönyvet is francia nyelvről fordították magyarra. E nyelvkönyv látszólag nem tartozik szorosan a vizsgált mintaként meghatározott tankönyvek körébe (Magyarországon készült orosz tankönyvek), ám ha elolvassuk a kiadói előszót, mely a magyar kiadáshoz készült, világossá válik, miért alkalmas mégis elemzésre: ezt a francia nyelvhasználóknak írt könyvet ugyanis a kiadó mind tartalmi, mind formai szempontból adaptálta, a magyar nyelvtanulók igényeihez szabta [Potapenko,1949:6]. A tankönyv megfelel a kétnyelvűség kritériumának is, a magyarázatok, s szavak jelentése és a nyelvtani kommentárok magyar nyelven találhatóak a nyelvkönyvben.

A könyv keménytáblás, közepes méretű, 272 oldalas, összese 52 rövid leckéből áll, a tankönyv legvégén kaptak helyet az *Olvasmányok* és a *Megoldó* kulcs.

A könyv teljes egészében a korban leghatékonyabbnak tartott fordító-grammatikai nyelvoktatás metodológiájára épül. A hangtani bevezető leckék és a kezdő tanfolyam leckéi különválnak, a tartalmi részekhez kapcsolt feladatok inkább a fordításra helyezik a hangsúlyt. Az ismeret, melyet átadni kívántak kevésbé alkalmas a társas kommunikáció elsajátítására, a tankönyv inkább monologikus, szöveg centrikus tartalommal és a nyelvtan hangsúlyozásával kívánja elsajátíttatni a nyelvet.

A benne található szemléltető eszközök legtöbbje a nyelvtani egységek feldolgozását teszi lehetővé, így leginkább táblázatok és szövegközi kiemelések találhatóak benne.

A szovjet hatalom által közvetített ismeret átadására találunk a szemléltető eszköz segítségével történő kísérletet. A 127. oldalon, a 27. leckében a «Дети на отдыхе», azaz A gyerekek pihennek, címmel találunk egy fekete-fehér képet. Az

ábrázolás már egyértelműen a pionír/úttörő ifjúságot ábrázolja, akik a korban egyrészt hívatottak jó példával elöl járni. Másrészt, ahogy a dolgozat első felében is olvasható, a szovjet gyerek – felfogás (a gyerek, mint a jövő záloga) szolgálta a megfelelő szovjet állampolgár "kitermelését". A propaganda tevékenység nem csak közvetett nevelési plakátok (informális nevelés eszközei) formájában igyekezett ezt elérni, hanem a formális (iskolai) nevelés folyamatában is igyekezett nyomot hagyni, ehhez előszeretettel használták fel a tankönyvek szövegeit, szemléltető eszközeit. E képi ábrázolás az első ilyen típusú ábrázolás a nyelvkönyvben. A pionírok példamutató életébe enged bepillantást a 216. oldalon található 50-es lecke ábrázolása is, mely a Testnevelés parádéról ad "tudósítást". A fekete –fehér kép nem alkalmas arra, hogy pontosan elemezhető kivehető legyen szimbolikája, de valószínűsíthető, hogy a gyerekek vörös zászlókat tartanak, s a háttérben egy címer is megjelenik. Ebben a szövegben már a szavak, mondatok szintjén is helyet kap a kor elvárásainak megfelelő ismeret közlése: gyerekfelvonulás, a Szovjetunió, a Vörös tér, a Lenin mauzóleum, a Szovjetunió hősei, akik Sztálingrádtól egészen az Elbáig bicikliznek, ezzel mutatva példát a tanulóifjúságnak. Ezek mind a hatalom megnyilvánulásának olyan toposzai, melyek nem a tankönyvírók akaratából képezik a tartalom részét, hanem párt utasításra.

A további képek nagyrészt a Szovjetunió építészeti szépségeit (legfontosabb épületeit) és természeti adottságait hivatottak bemutatni. Jelzett képeken kívül két kép nem illeszthető be e tipológiába. Az egyik kép a kolhozmunkát ábrázolja: az hozzá tartozó szöveg, melyet a kép illusztrál, nem kapcsolódik szorosan a kép tematikájához, a kolhozmunkás szó, csak a szöveg utolsó mondatában jelenik meg, egészen addig csak egy természetleírás olvasható. A másik ilyen kép Tolsztojt ábrázolja, mely a 212. oldalon található a 49. leckében.

A szöveg három részre tagolódik, első részében csak az íróról olvashatnak a nyelvtanulók, a második illetve harmadik részben már megemlítik a Nagy Honvédő háborút és a német katonákat, melyek a nemzet (s ez esetben a szovjet nemzet) dicsőségét hivatottak szemléltetni, ezzel is erősítve a kollektív tudatot, mely a hatalom egyik alapköve és biztosítója.

A második elemzett tankönyv már teljes egészében megfelel a nemzet orientált tankönyv kritériumrendszerének. A kisalakú, puhakötéses tankönyv 204 oldal s a Tankönyvkiadó vállalat adta ki. A könyv borítóján domináns a vörös szín, felső harmadának közepén pedig a Rákosi címer kapott helyet. Tartalmi felépítését tekintve 4 részből áll a végén Szószedet és a betűrendes szótár. A tankönyv első fele kétnyelvű, azaz magyar nyelven adja meg az orosz nyelvtani egységek magyarázatát, s az orosz szavak jelentését is.

Tematikája erősen befolyásolt az aktuálpolitikától, a tankönyvi tartalmak mind a Szovjetunió által elvárt tartalommal töltöttek. Néhány leckecím: *Dal a szovjet hadseregről, A Komszomol, A Szovjetunió, Gyári munka, Leninről.* Ma már egyértelműen bebizonyosodott, hogy ezek a szövegek nem voltak alkalmasak a nyelvtanulás kezdeti szakaszában. Nem tudták kellően elősegíteni a diákok nyelvelsajátítását, inkább a már említett jó állampolgárrá nevelés eszközei voltak, s sokkal inkább tükrözték a szovjet hatalom álláspontját arról, milyen minőségű és mennyiségű tudással kell rendelkeznie a tanulóifjúságnak. Itt egyértelműen tetten érthető a hatalom tudásról való elméletének beépítése a tanulási-tanítási folyamatba s a politika, a tudomány és a pedagógia egymástól el nem különíthető volta.

A szöveges tartalmi elemeken kívül e tankönyvben már többféle és nagyobb számban megjelenő szemléltető eszközökről beszélhetünk, ám még mindig csak képek és táblázatok, szövegközi kiemelések szolgálják a szemléltetést. Az előző nyelvkönyvhöz hasonlóan itt sem találhatóak sem térképek, sem autentikus források.

A szemléltetésre használt képek csak esztétikai, illusztratív funkciót töltenek be, nem kapcsolódik hozzájuk gyakorlat, csak az egyes szöveges tartalmakat kívánják színesíteni. Így a képek többsége a vázolt tartalmi csomópontok mentén osztályozható: szovjet munkások s életük; munkaeszközeik (különös jelentőséggel a sarló-kalapács eszközeire), a Szovjetunió városai, élet a Szovjetunióban, állampolgári ismeretek, a Szovjetunió vezető személyiségei és hősei. A képek nem átvett, kölcsönzött képek, az illusztrációk is Magyarországon készültek; Szentgyörgyi Kornél munkái. A képek, az ábrázolásmód idillikus, békebeli, családias hangulatot árasztanak, mely kettős célt szolgál: egyrészt példát mutat abban, milyennek kell lennie egy igazi szovjet állampolgár életének, hova helyezze a hangsúlyt, mire kell büszkének lennie, s milyen

célokat kell kitűznie maga elé. Ne felejtsük el, hogy ezek a tankönyvek mind általános iskolás gyerekeknek készültek, akik a háború előtti időkben nem éltek még, nincsenek emlékeik korábbról, tehát egyértelmű, hogy a hatalom azt kommunikál feléjük, amit szeretne. S tette ezt a rendszer igen szorgalmasan, hisz a tanulók más példát nem látva maguk előtt igyekeztek megfelelni az elvárt viselkedési formáknak, s tekintve, hogy a tankönyvekben (nem csak az orosz nyelv tankönyveiben, hanem más, közismereti tankönyvekben is) nem is találkoztak másfajta ismerettel, ez könnyedén elérte célját. Másrészt képet adnak arról, mi az, ami a kor tudáskánonjába helyet kapott: egyértelműen megmutatkozik bennük az ismeret tartalmáról alkotott szovjet kép. Ha egy korszerű orosz tankönyvet kézbe veszünk, s azzal hasonlítjuk össze ezeket a tankönyveket, s a bennük található ismeretet akkor egyértelműen kitűnik, hogy megváltozott mind a tudásról való tudás, mind a tudásközvetítés eszközei mások lettek. A tartalmakból és szemléltető eszközökből eltűntek az állampolgári ismeretek, a személyiségfejlesztés direkt eszközei, helyettük nagy hangsúlyt kap bennük a multikulturális felfogás.

A harmadik elemzett tankönyv az előző tankönyv folytatása, egy tankönyvcsaládot alkotnak. A címlap és a külső jegyek megegyeznek, csak e tankönyv esetében már csak oroszul olvasható a cím a borítón. A tankönyvet 1952-ben adták ki, s ugyancsak kétnyelvű, a feladat utasítások, leírások gyakran magyar nyelven vannak megadva. Felépítését tekintve a 119 oldalon 25 lecke található, s a *Mellékletben* kapott helyet a nyelvtani táblázatok és a betűrendes szójegyzék.

A tankönyv tartalmi csomópontjait tekintve az előző tankönyvhöz hasonló tematikával és címekkel találkozhatunk ám sokkal inkább törekedtek a tankönyvírók a magyar diákok számára is érdekessé tenni az elsajátítandó ismeretet. Itt már nem csak a Szovjetunióban folyó életről és dicsőségekről olvashatnak a diákok, hanem magyar vonatkozású szövegekkel is találkozhatunk (Biró Ferenc, az új diák, Lenin és Rákosi). A tankönyv szemléltető eszközapparátusában változás nem tapasztalható az előző két tankönyvhöz képest.

Az illusztrációként szolgáló képeket Sebők Imre rajzolta. Szimbolikájuk szintén erős hatalombefolyásoltságot mutat, a képeken egyre többször (a másodikként vizsgált tankönyvben fellelhető képeknél még kevésbé volt ez elmondható) jelenik meg

hangsúlyosan a nevelés, a szovjet nevelési cél, az úttörők és a Párt vezetése. A képek összhangban állnak a tankönyvi tartalommal, bár plusz, kiegészítő információkkal nem szolgálnak, feladat szintén nem kapcsolódik hozzájuk.

Összegző gondolatok

A cikkben bemutatott tankönyvek, melyek bár kisszámúak és nem adhatnak teljes képet a korról, melyben íródtak és a kor tankönyvírói tevékenységéről, mégis mutatnak egyfajta irányultságot. A bennük található szemléltető eszközök rendszerének bemutatására tett kísérletet ezen elemzés. Ugyanakkor nem vállalkozhatott arra, hogy mélyebb elemzését adja a képeknek, illusztrációknak, csupán igyekezett rámutatni a politika és a tankönyvi tartalmak kapcsolatára a bennük található tudásfelfogás és ismeretátadás szempontjából. Megállapítást nyert azon feltételezés, hogy nem elválaszthatóak egymástól a politikai/ideológiai szempontok és a tankönyvi tartalmak (a szemléltető eszközök sem) valamint, hogy az aktuálpolitika meghatározhatja azt, mi tartozik a referenciatudáshoz, mi kerül átadásra, mit nevezünk ismeretnek, s ezáltal mindhárom terület összefüggést mutat.

Irodalom

Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. In: Új Pedagógiai Szemle. LVII. évfolyam, 1. szám. 56-69. 2007. Géczi János Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok. Iskolakultúra, Veszprém – Budapest, 2010.

Kozma Tamás Oktatáspolitika (jegyzet), Debrecen – Pécs, 2012.

Mészáros István A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest-Dabas. 1989.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó. Budapest, 1999.

Szabolcs Éva Ismeretelmélet és pedagógia, In: Iskolakultúra, 9. szám. 28-37. 2004.

Schüttler Tamás Mire jó a tankönyvelmélet, In: Új Pedagógiai Szemle, 8. szám. 120. 2003.

A teljes szöveg elérhető:

http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-292 [2013. december 6.]

Vágo Irén (2009) Idegennyelvoktatás. OFI

A teljes szöveg elérhető:

http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/idegennyelvoktatas-egy[2014.12.10]

Вагнер В.Н.Национально ориентированная методика в действии Ж. Русский языка за рубежём, Москва, № 1 (111)/1988 - 70 - 75 р. 1988.

Глухов Б. А. – Щукин А. Н.Термины методики преподавания русского языка как иностранного. Русский Язык.Москва, 1993.

Теллингер Душан (Кошице, Словакия)

Непереводимость так називаемой безэквивалентной лексики (на примере реалий)

The article focuses on new tendences of the spread of Russian loan words worldwide in recent decades in contradiction to the slowly spread of such equivalentless Russian words as samovar, troika, Cossack, balalaika etc. in past centuries. The great attention is paid to all possibilities of the intercultural translation if lexical items of SL have no equivalents in TL (the lexis without equivalents). The article contains different ways how to make clear the meaning of hardly translatable words which are typical for Russian language and culture. However, the understanding of the lexis without equivalents requires a some degree of background knowledge by foreign readers of the Russian literature.

Key words: loan words, lexis without equivalents, so-called realia, sovietisms, transliteration, transcription, adaptation, commentaries of sovietisms, analogues, background knowledge

Проблематике безэквивалентной лексики уделяется большое внимание не только в лингвистике, но и в других научных дисциплинах, прежде всего в переводоведении. В центре внимания лингвистов и переводоведов стоит тот факт, что в одном языке есть такие понятия, которых в другом языке нет, значит, нельзя найти для некоторых слов исходного языка «готовых» слов – эквивалентов в случае их перевода. Видимо, прежде всего нуждается в

уточнении самое понятие эквивалентность, а также определение того, что подразумевается под безэквивалентной лексикой. В течение десятилетий формирования русской школы перевода безэквивалентная лексика выдвинулась на передний план как предмет исследования лингвистически ориентированного переводоведения. Старые новые лингвистически ориентированные переводоведческие труды позволили четко формулировать отличие безэквивалентной лексики от другой лексики и более четко определить ее круг. Раньше чем привести несколько примеров из этой маркированной лексики, безэквивалентной онжом дать сжатую характеристику группы «Безэквивалентная лексика – лексические единицы ИЯ, не имеющие регулярных (словарных) соответствий в ПЯ» [Швейцер 1988: 246]. Такие лексические единицы как пельмени, сбитень, кисель, кулак, середняк, Чебурашка, силовики, валенки, матрешки, городки обозначают предметы и явления народного быта, которые типичны только для русского языка, и таким образом они затрудняют работу каждого переводчика при поисках эквивалентов для этих почти непереводимых слов на других языках. Безэквивлентность языковых единиц, обозначающих явления русской действительности, связана с невозможностью их перевода по межъязыковым аналогам и с необходимостью использования особого языке перевода отсутствует приема. В готовый эквивалент, зафиксированный системой и нормой, и этот факт приводит нередко к переводческим ошибкам при передаче безэквивалентных русских слов в языке перевода.

Принадлежность лексической единицы к безэквивалентной лексике однако не значит абсолютную невозможность передачи значения данной лексической единицы в языке перевода. У переводчика есть в основном два выхода: он может безэквивалентные единицы перевести в первую очередь с помощью нескольких слов, но не сопровождать их бесконечными комментариями, т.е. описательно, обобщая их смысл. Это только выход из тупика, когда совсем нет эквивалентов в другом языке (пельмени – т.е. пирожки с мясом переводятся напр. на английский язык как мясные кнедлики – meat dumplings). Другая основная возможность перевода безэквивалентных единиц – это их транслитерация или транскрипция,

раз уж в своем целевом языке переводчик ничего путного не нашел, точно передавшего смысл труднопонятного для иностранцев русского слова. Как в прошлом, так и снова в последние годы кажется этот способ перевода доминантным, ведь заимствование чужих лексических единиц транслитерации или транскрипции - это самый экономный способ перевода безэквивалентных лексических единиц. Именно посредством разных форм распространения специфических чужих выражений средствами массовой перевода информации этот способ безэквивалентной лексики распространен не только в России (напр. в случае английских слов), но и во всем мире. Современное состояние науки, которое отражается в удивительных возможностях распространения каждого вида информации средствами массовой коммуникации, сделало возможным быстрое распространение слов, которые являются специфическим культурным компонентом исходного языка. Речь идет о словах, отражающих специфические для исходного языка понятия или отношения, а также аллюзии на особенности культуры коллектива исходного языка.

Пока в далеком прошлом языки мира заимствовали слова русского происхождения (напр. балалайка, казак, самовар, царь, тройка, водка) очень медленно в следствие отсутствия быстрых средств распространения массовой ниформации, то особенно в пятидесятые годы стали активно перекочевывать русские слова нового советского быта (т. наз. советизмы) во многие языки мира не только посредством печати и книг, но и с помощью до тех пор невиданных масс-медиа, как напр. уже вошедшего тогда в обиход радио, а прежде всего новизны того периода, очень популярного телевидения. В то время было это перекочевание русских теснейшим образом СЛОВ достижениями советской науки и техники: напр. слово спутник (в смысле космического сателлита) стало мгновенно известным во всех языках мира, не только в социалистических странах. Недаром встречаемся с этим примером и в нашей переводоведческой литературе при трактовке разных способов перевода специфических русских выражений. Это слово было настолько живым в нашем словарном запасе, что Антон Попович, используя графематический перевод слова спутник (рядом в сопоставлении с переводом английского platonic love на японский язык -puratonik-ku rabu, т.е. платоническая любовь), актуализировал эту возможность перевода на чехословацкие условия того времени: «К этому способу переводов мы бы могли отнести 'метод' вошедший в обиход в процессе перевода с чешского на словацкий язык, когда переводчик транскрибирует фонематическую форму чешских лексических единиц на словацкую, не обращая внимания на специфические различия между этими языками. Это встречается при переводе специальной литературы, но и беллетристики» [Попович 1975: 91.] На этом месте, в связи с мировым распространением слова спутник, можно упомянуть еще хороший пример из истории чехословацкого рок-н-ролла – с 1959 по 1962 год существовал музыкальный ансамбль под названием Sputnici: спутники видны и над членами ансамбля на заднем плане сцены при их незабываемом выступлении в пражской Луцерне в мае 1962 года. В тех годах и Дж.К. Кэтфорд в своей основной книге, отражающей многие стороны жизни первой половины шестидесятых годов, привел слово спутник как один из основных примеров перевода с русского языка на английский путем транслитерации. В десятой главе книги Дж.К. Кэтфорда [ср. 1974: 66] объясняется на этом примере различие между графологическим переводом И транслитерацией: Original: СПУТНИК, Graphological Translation: CHYTHNK, Translation: SPUTNIK.

Раньше чем привести три основных способа преодоления безэквивалентности, применяемых в случае советизмов, можно подчеркнуть тот факт, что в книгах других авторов уделяется безэквивалентной лексике в общем большее внимание, а также и способам их перевода. Его тремя видами являются по взглядам Г.В. Чернова:

- «1. Транслитерация, которая как переводческий прием еще не создает общепринятого слова в языке перевода и является лишь 'потенци**он**альным' словом, тогда как заимствованное слово есть полноценное слово, входящее в систему языка».
- «2. Аналог такое словарное соответствие, которое обозначает сходное (аналогичное) явление в действительности той страны, на языке которой

осуществляется перевод и объективно существует в языке (речи) как 'готовое' слово или фразеологический термин. Аналог как бы является результатом выбора одного из возможных синонимов воображаемому абсолютному эквиваленту. Понятие, выраженное аналогом, и понятие, выраженное лексической единицей языка оригинала, являются перекрещивающимися понятиями. Аналог имеет равноценное употребление и лексико-стилистические характеристики по сравнению с переводимой лексической единицей. В отличие от условного эквивалента аналог необратим».

- «3. Фразеологический перевод способ перевода, при котором соответствие, созданное в языке перевода, является фразеологическим термином независимо от вида лексической единицы в оригинале», причем имеются три вида (типа) этого перевода:
- «1. Полное калькирование сохранение внутренней формы лексической единицы языка оригинала путем перенесения в английское соответствие внутренних форм обоих компонентов единицы языка оригинала».
- «2. Неполное калькирование частичное сохранение внутренней формы русского фразеологического термина или сложно-сокращенного слова. Один компонент калькируется (переносится его внутренняя форма), при переводе второго осуществляется выбор одного из нескольких возможных условных эквивалентов».
- «3. Фразеологический перевод с изменением внутренней формы лексической единицы оригинала внутренняя форма соответствия создается за счет подыскания слова с более общим (родовым) значением или аналога и уточнения его атрибутов». Применение этих способов преодоления безэквивалентности зависит от многих факторов, не только от типа безэквивалентности и числа компонентов, составляющих безэквивалентные единицы (одно- или двухсловные выражения), какими являются прежде всего фоновые знания переводчика и читателя перевода. Все факторы приняты во внимание при толковании лексических и семантических способов перевода безэквивалентной лексики [ср. Теллингер 2005: 91-102].

Согласно взглядам Г.В. Чернова, первоочередной источник различий в значениях лексических единиц двух конкретных языков лежит в различном жизненном опыте народов, второй источник лежит в особенностях языков, формирующихся под влиянием реальной действительности. На теснейшую связь языка с действительностью, которая находит отражение и в психическом складе показывает Йиржи Левый каждого народа, почти одновременно вышесказанным мнением русского автора. Этот национальный склад носителей исходного языка надо по его мнению всегла сохранить в переводе с помощью подходящих лексических средств, потому что и русские бытовые слова вызывают у нашего читателя не только эмоции, но и создают верную картину российской жизни. С этой точки зрения наш ученый-переводовед мирового ранга советует переводчикам оставить на некоторых местах переводного текста несколько реалий (как напр. частушка, кинжал и прочее) в интересах сохранения национального или исторического колорита подлинника, ведь в конце концов «они могут обогатить чешский язык» [Левый 1983: 119]. Его книга – большой вклад в мировую переводоведческую литературу, потому что в ней на многих примерах из большого числа языков, которыми он прекрасно владел, фундаментальные проблемы переводоведения: освещаются адекватность, эквивалентность и переводимость.

Г.В. Чернов выделяет три типа безэквивалентности на определения эквивалента, в зависимости от источника безэквивалентности. Самая важная группа слов – это слова, обозначающие такие предметы и явления русского народного быта, которых нет в быту других народов. Эти слова служат классификации безэквивалентной лексики Г.В. Чернова примером дефиниция вещественной безэквивалентности. Сжатая ЭТОГО безэквивалентности образом: «Вещественная дана следующим безэквивалентность проявляется при отсутствии в жизни народа, на язык которого осуществляется перевод, данного предмета или явления». Встречаются и такие слова в тогдашнем русском словарном запасе, главным образом в речевых штампах советской публицистики (напр. красныйуголок, колхозный рынок), которых семантические поля совсем не совпадают с семантическими полями их словарных эквивалентов в западных языках, потому что в языке перевода отсутствуют тождественные понятия. Тогда доходит к лексикосемантической безэквивалентности, которая большей частью не действительна ДЛЯ художественного перевода. Различие между двумя типами безэквивалентности, приведенными в классификации Г.В. Чернова, не имеет дефиниция вполне ясного определения, ведь И вещественной c дефиницией безэквивалентности почти сходна первого вида безэквивалентности: «Вещественная безэквивалентность проявляется отсутствии в жизни народа, на язык которого осуществляется перевод, тождественного понятия о данном предмете или явлении объективной Намного реже те случаи, когда слова не имеют действительности». Эта стилистических эквивалентов В других языках. стилистическая безэквивалентность дана различием лексико-стилистических характеристик у лексических единиц оригинала и представляет трудность при переводе этих художественной литературе. Дефиниция единиц В ЭТОГО безэквивалентности в автореферате диссертации Г.В. Чернова определена более ясно чем при первых двух видах безэквивалентности: «Стилистическая безэквивалентность проявляется при различии лексико-стилистических характеристик у лексической единицы оригинала и ее соответствия в языке, на который осуществляется перевод».

Актуальность труда Г.В. Чернова в том, что в нем изучается много несовпадающего в русском и английском языках, понимаемое нами под непереводимым в переводе. Речь идет о словах, не имеющих эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат. Понятия непереводимость и безэквивалентность, упоминаемые Г.В. Черновым, чрезвычайно важны для правильной оценки возможностей перевода. При определении термина безэквивалентность имеет освещающее значение его трактовка термина эквивалент, причем существуют абсолютные и условные эквиваленты. Между двумя видами эквивалентов есть основная разница по словам Г.В. Чернова: «Отличительным признаком абсолютного эквивалента является полная обратимость. Условный эквивалент оказывается лишь частично обратимым».

Различие между двумя видами эквивалентов вытекает из характера переводимого текста, как это подчеркивает Г.В. Чернов: «Абсолютный эквивалент действителен только для терминов и для незначительного числа слов, выражающих простейшие понятия. Условный эквивалент вводится для художественного перевода. Каждая данная лексическая единица в одном определенном значении может иметь несколько условных эквивалентов в языке перевода. Другими словами, условный эквивалент зависит от контекста, хотя для данного контекста он и является единственно возможным».

Подход к вопросу эквивалента имел в нашем переводоведении всегда сходные черты с вышесказанным. В одном из ключевых трудов наших авторов дана следующуя характеристика эквивалента: «Переводный эквивалент можно определить как средство (или совокупность средств) одного языка, который является носителем той же самой информации как средство (или совокупность средств) другого языка» [Виликовский 1984: 31]. О проблеме эквивалента в переводе – и в связи с его контекстом – высказано в мировом переводоведении много противоречивых мнений, прежде всего, что касается эквивалентного и адекватного перевода художественной литературы. При безэквивалентных единицах надо сделать разграничение между эквивалентным и адекватным переводом. Адекватный перевод любого художественного текста всегда возможен вопреки мнимой непереводимости реалий. Адекватный перевод можно считать полноценным репрезентантом текста оригинала, потому что он находится в отношениях функционального тождества с текстом оригинала, хотя и он не предусматривает абсолютно полной передачи компонентов значения исходного текста. Несмотря на неизбежные потери значений некоторых реалий, адекватный перевод является полноценным репрезентантом текста оригинала, потому что в каждом случае обеспечивает максимально возможную степень функционального тождества оригинала и перевода.

Существуют разные возможности адекватного перевода безэквивалентной лексики, которые толкуются в целом ряде книг авторов русского переводоведения. Вопреки несовпадению многих словарных эквивалентов в процессе перевода нельзя заранее сомневаться в успехе дела, ведь и

переводоведы ясно осознавают почти сизифов труд переводчика в силу всех притяжающих обстоятельств: «Дело не только в неизбежных потерях, связанных с трудностями передачи особенностей поэтической формы, культурных или исторических ассоциаций, специфических реалий и других художественного изложения, но и в несовпадении самых элементарных высказываний» [Комиссаров 2002: 116]. С точки зрения лингвострановедческой теории безэквивалентных единиц Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова представляют слова, входящие в широкий слой безэквивалентной лексики, 6-7% активно употребляемых слов современного русского языка, и нельзя их семантизировать с помощью перевода, поскольку они не имеют однословного перевода в других языках. Вклад этих двух авторов, основоположников русского страноведчески ориентированного исследования безэквивалентной лексики, в проблематику преодоления безэквивалентности в том, что они исследовали эти слова с культурологического аспекта. Они пришли к убеждению, что различие культур всегда заметно в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью (в качестве примера из их классификации национально или исторически маркированных лексических единиц может служить слово погорелец, связанное с фактом, что в далеком прошлом русские деревянные дома были постоянно подвергнуты опасности пожара – нередко погорели целые деревни, города). Важно и то, что в классификацию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [ср. 1976: 77-83] вместе с безэквивалентной лексикой вошла и лексика с ярким информационным фоном:

- 1. Советизмы (исполком, райсовет, нарком, парторг, День учителя, Совет старейших).
- 2. Слова, связанные с советской действительностью (слова нового быта), очень близкие к советизмам (трудодень, толстый журнал, редколлегия, гвардеец, тракторист).
- 3. Названия предметов и явлений обиходной жизни (тройка, квас, щи, тюря, сарафан).

- 4. Историзмы (варяг, вече, резана, оброк, вотчина, стрелец, приказ, уезд, аршин, эсер).
- 5. Лексика фразеологических единиц, имеющая в своем составе напр. историзмы и старославянизмы (коломенская верста, ни алтына, древо жизни, трубный глас).
- 6. Фольклорные слова (вещая каурка, домовой, жар-птица, оборотень, кудесник).
- 7. Слова нерусского происхождения, прежде всего тюркизмы, монголизмы (тайга, аул, арба, кишлак, сакля, калым, чадра, тюбетейка, яранга, юрта, саман, саксаул, ишак).

Некоторые группы, приведенные в этой классификации, более подробно расчленяются в классификации С. Влахова и С. Флорина [ср. 1980: 51-69]. В их книге уделяется значительное место безэквивалентной лексике и способам ее перевода. При классификации даны три основные группы (общественнополитические, этнографические и географические реалии) и их подгруппы, которых вместе тридцать семь. Надо обратить внимание и на то, что в вышеприведенной классификации нет ясных границ между реалиями и псевдореалиями, т.е. экзотизмами (варваризмами): «Псевдореалии только придают тексту оригинала налет экзотизма и их основная роль приблизить читателю локальный, нациогальный, исторический и социальный колорит чужой среды» [Теллингер 2012: 95]. Межъязыковая коммуникация возможна и возможно и возникновение переводов с самых разнообразных языков, вопреки тому, что абсолютная эквивалентность перевода и оригинала невозможна. Передачей инварианта оригинала может переводчик только приблизиться к абсолютной эквивалентности, а это на практике он достигает только очень редко, ярким примером чего может служить английский перевод Онегина, выполненный В.В. Набоковым, искусно передавшего значение всех русских реалий на английском языке.

Литература

Верещагин, Е.М.- Костомаров, В.Г. Язык и культура.Изд. «Русский язык». Москва, 1976.

Влахов, С. - Флорин, С. Непереводимое в переводе. Изд. «Международные отношения». Москва, 1980.

Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. Изд. «ЭТС». Москва, 2002.

Чернов, Г.В. Вопросы перевода русской безэквивалентной лексики на английскийязык (на материале переводов советской публицистики). Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 1958.

Швейцер, А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. Изд. «Наука». Москва, 1988.

Catford, J.C. A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics. 4thed. Oxford University Press. London, 1974.

LevÝ, J. Umění překladu. 2. vyd. Panorama. Praha, 1983.

PopoviČ, A. Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej komunikácie. Bratislava Tatran, 1975.

Tellinger, D. Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation. Typopress. Košice, 2012.

Tellinger, D.Kultúrne otázky prekladu umeleckej literatúry. Košice: Typopress, 2005. VilikovskÝ, J. Preklad ako tvorba. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1984.

Федосов В. А. (Владимир, Россия)

Первые в Венгрии «Русские грамматики»

(XIX – начало XX в.)

The article describes the content of so called "Russian grammar": morphology, syntax, phonetics, (both in written and oral Russian language). These "Grammar" meant a transfer from theory (description) to practice.

Keywords: Grammas, morphology, syntax, phonetics, written language, oral language.

Перечислим в хронологическом порядке первые «Русские грамматики» (учебники по русской грамматике), изданные в Венгрии в XIX – в первой половине XX века. Ниже на эти «Грамматики» делаются ссылки:

Духнович А.В. Сокращенная грамматика письменного русского языка. Буда, 1853.

Сабов К.А. Грамматика письменного русского языка. Ужгород, 1865.

Rakovszky János Orosz nyelvtan. (Русская грамматика). Buda, 1867.

Mitrák Sándor Orosz-magyar szótár. Bp., 1881-1884.

Asbóth Oszkár Rövid gyakorlati orosz nyelvtan. (Краткая практическая русская грамматика). Вр., 1888.

Szabó Endre Orosz nyelvtan es társalgókönyv magántanulásra. (Русская грамматика и разговорник для самостоятельного изучения). Ungvár, 1989.

Horn Ödön Rövid katanai orosz nyelvtan.. Magyar-orosz és orosz-magyar szótárral. (Краткая русская грамматика для военных. С венгерско-русским и руссковенгеррским словарем). Вр., 1893.

Beszkid Miklós Magyar-orosz szótár. Eperejs, 1920

Boghen György Gyakorlati orosz nyelvtan. (Практическая русская грамматика). Bp., 192O.

Munkácsy Mihály Orosz nyelvtan. (Русская грамматика). Вр., 1920.

Rozsnay nyelvtana. (Грамматика). 8. Kiadás. Вр., 1920.

Nagy Iván Orosz nyelvtan. (Русская грамматика). Вр., 1923.

Honti Rező Orosz nyelvtan. (Русская грамматка). Вр., 1941.

Szergenyi Pál, szerk. Magyar-orosz zsebtolmács. Nélkülözhetetlen orosz szavak és mondatok jegyzéke, kiejtés szerint. (Венгерско-русский карманный словарь. Необходимые замечания о русских словах и предложениях, о произношении). Вр., 1941.

Sztripszky Hiador, szerk. Orosz beszélgetések magyarok számára (Русский разговорник для венгров). Вр., 1942.

Toldi Árpád Magyar-orosz haditolmács. (Русско-венгерски военный разговорник). Вр., 1942.

Szirjok Imre Hogy mondjuk oroszul.. Magyar-orosz beszélgetések szótárral. (Как говорить по-русски. С русско-венгерским разговорником). Szeged, 1944.

Honti Rezso Az orosz és magyar nyelv zsebszotár, Bp., 1944.

Pável Ágost Az orosz nyelvnek szóban, írásban és olvasásban tanító nélkül való elsajátítására. (Грамматические особенности слов, написания, чтения). Вр., 1945. Кароlny Pál Orosz nyelvtan. (Русская грамматика). Вр., 1945.

Szabó Miklós, Kovács Ferenc Rendszeres orosz nyelvtan. (Систематическая русская грамматика). Вр., 1947.

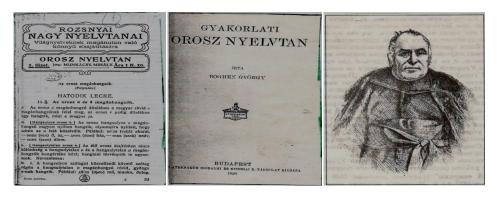
Прежде всего необходимо сказать о сложности обучения русскому языку венгерских учащихся, которая состоит в том, что русский язык существует в двух разновидностях: 1) письменный русский язык и 2) устный русский язык, - каждый из которых венгерским учащимся (студентам) приходится усваивать по сути дела отдельно.

Нетрудно представить себе и сложность задачи, которая вставала перед составителями первых учебников русского языка в Венгрии, адресованных тем, кому надо было изучать русский язык сразу в двух его разновидностях. Задача усложнялась еще и тем, что не было опыта составления подобных учебников, тем более, что сам русский язык в то время еще не был описан достаточно в его фонетической части. Именно в таких условиях оказались составители самых первых «Русских грамматик» в X1X веке в Венгрии: А.В. Духнович (Духнович 1853), К.А. Сабов (Сабов 1865), И. Раковский (Раковский 1867). Авторы этих

«Грамматик» вынуждены были ограничивать свои задачи — описывать русский язык только в письменной форме. «Русские грамматики» первых двух авторов (А.В. Духнович, К.А. Сабов, А.В. Духнович) так и назывались: «Грамматикаписьменногорусского языка». «Грамматика» третьего автора (И. Раковского) не содержала в заглавии термина «письменная», но оставалась таковой.

Морфология и синтаксис в первых «Русских грамматиках»

Непосредственно грамматику, т.е. морфологию и синтаксис, можно было излагать и на материале письменного русского языка, поэтому эти два раздела грамматики представлены уже в самых первых «Русских грамматиках» в Венгрии, в которых фонетика еще отсутствовала, например: Духнович 1853, Сабов 1865, Раковский 1867.



Александр Духнович - автор «Практической грамматики письменного русского языка» (1853).

Как в исторических грамматиках X1X в., в самых первых венгерских «Русских грамматиках» было еще много материала из исторической грамматики – истории русских форм. Однако эти сведения уже отступали на задний план, излагались после парадигм склонения и спряжения, составлявших современный русский язык. Сведения из истории грамматических форм оформлялись как примечания (мелким шрифтом), как дополнения факультативного, необязательного характера. В основной же терминология (в названии глав, разделов, тем более в названии самой морфологии), историзм в первых венгерских «Русских грамматиках» уже отсутствовал. Морфология уже

называлась «Морфологией», или «Части речи», редко «Словопроизведение» (например: Сабов 1865).

Как в исторических грамматиках, морфология в первых венгерских «Русских грамматиках» подразделялась на следующие части речи: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, наречие, глагол, предлог, союз, междометие. Первые три части речи объединялись вместе — как имена. Излагались части речи тоже в традиционном, вышеперечисленном порядке, начиная с именных частей речи. Изложение глагола впереди имен, как очень важной части речи, пришло в венгерские «Русские грамматики» позже.

Существительное. В разделе «Существительное» особое внимание в венгерских «Русских первых грамматиках» уделялось классификации существительных по родам (мужской, женский, средний род). В венгерском языке отсутствует категория рода, а для освоения согласования слов в русском языке эта категория является чрезвычайно важной. С учетом категории рода строилась и система склонения существительных: 1-ое склонение - мужской род, 2-ое склонение – женский род, 3-е склонение – средний род. В каждом их этих видов склонения выделялось твердое и мягкое склонение – в зависимости от того, какой гласный звук составлял флексию. Русская фонология в первых венгерских «Русских грамматиках» строилась с учетом того, что в русском языке существуют твердые и мягкие гласные, согласные же были только твердыми. Ср. в мужском склонении – твердая разновидность: раб-ъ, раб-а, раб-у, раб-ом и т.д. (флексия – твердый гласный); мягкая разновидность: цар-ь, цар-я, цар-ю, цар-ем и т.д (флексия – мягкий гласный); в женском склонении: твердая разновидность: гор-а, гор-ы и т.д. (флексия – твердый гласный), мягкая разновидность: пул-я, *пул-и* и т.д. (флексия – мягкий гласный), см., например: Asbóth 1988. Обязательное разделение склонения существительных на твердую и мягкую разновидность объяснялось необходимостью обучения учащихся устному языку, в данном случае – произношению русских существительных. В это время в грамматиках, адресованных учащимся с родным русским языком (в России), окончания существительных (как и глаголов и других частей речи) давались в орфографическом (письменном) виде.

Необходимость обучения устной русской речи обязывала каждое из трех склонений существительных в венгерских «Русских грамматиках» подразделять еще на две разновидности: 1) ударение в слове перемещается с основы на окончание или наоборот, 2) ударение не перемещается в слове. Сформулировать в этом случае твердые правила было невозможно, поэтому «Грамматики» ориентировали венгерских студентов на то, чтобы они обращали внимание на длину слова: 1) если основа односложная, то ударение обычно перемещается, 2) если основа многосложная, то ударение в слове обычно не перемещается. Таким же образом делалась попытка сформулировать правило об ударении и в формах прилагательных (особенно кратких) и глаголов.

Прилагательное. Прилагательное, как часть речи, прежде чем быть представленным в системе его склонения, подразделялось в первых «Русских грамматиках» на качественные, относительные и притяжательные. При этом терминология была неустойчивая. Если при назывании падежей венгерские грамматисты использовали латинскую терминологию, которая одновременно была и русской терминологией (номинатив, генетив и т.д.), то при назывании категорий из области прилагательных венгерские грамматисты использовали венгерскую терминологию, которая, из-за того, что была еще не устоявшейся, варьировала от одного учебника к другому. Перевести ее на русский язык можно было только с ориентацией на языковые примеры.

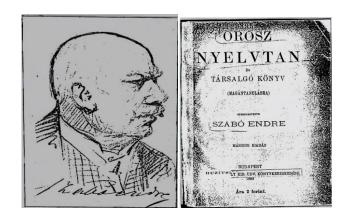
Аналогично, с употреблением разнообразной терминологии, с обращением внимания на произношение словоформ, - излагались в венгерских «Русских грамматиках» и другие части речи: числительное, местоимение, наречие. В соответствии с традицией «исторических грамматик» подробно перечислялись все «исключения» из основных правил, хотя в практических грамматиках, ориентированных на учащихся с другим языком, этим заниматься, конечно, не следовало бы.

Глагол. Надо сказать, что принципиально в содержании раздела о глаголе в современных грамматиках с тех пор ничего не изменилось, кроме, может быть, того, что деепричастие и причастие в первых русских грамматиках рассматривались как несомненные формы глагола: *написать*, *написав*,

написавший. Теперь, как известно, причастие и деепричастие выводятся из глагола и разводятся по разделам «наречие» (написав) и «прилагательное» (написавший) — явно в угоду формального подхода к языку, супротив языкового чутья говорящих, у которых написать — написав — написавший — это все-таки одно и то же слово со значением одного и того же действия.

Первые венгерские грамматисты, во многом следуя за русскими грамматистами (на которых они обычно не ссылаются), при характеристике (явно видов глагольного действия исходят ИЗ ΤΟΓΟ положения формулируемого), что добавление к глаголу приставки, а точнее – предлога, который, вследствие этого добавления, становится приставкой (так именно тогда употреблялась терминология), глагол недостаточно определенного действия становился глаголом определенного действия – приобретая значение предлога. суффикс, Определенность глаголу придавал И специально приспособленный, который «удлинял» слово и тем самым указывал на более конкретное значение глагола.

Понятие «определенности – неопределенности» действия, выражающееся в соответствующем сопоставлении форм, было исходным при характеристике глагола. Одна из реализаций этого сопоставления: «неопределенность – совершенность» действия (алкать взалкать); другая реализация: «неопределенность – однократность» (блестеть – блеснуть); третья реализация: «неопределенность – многократность» (*nemь* – *neвamь*) и т.д. Примеры взяты из «Русской грамматики»: Раковский 1867. В другой «Русской грамматике» (Сабов 1865) систематизация значений глагола выражается не только в «парах» глаголов, например «неопределенность – совершенность» (блюсти – соблюсти), но и в «тройках», например: «неопределенность – многократность – однократность» ($\kappa u \partial a m b - \kappa u \partial b b a m b - \kappa u h y m b$) и т.д.



Эндре Сабов - автор «Русской грамматики» (1865 г.).

Однако у первых венгерских грамматистов не было стремления представить эти «двойки» и «тройки» глаголов обязательно в единой иерархической системе противопоставлений. Первые венгерские грамматисты не могли заниматься этой «иерархией», во-первых, потому, что построить сразу, из-за недостаточной изученности русских глаголов, такую сложную систему было трудно; во-вторых, в грамматиках с практической направленностью этого и не надо было делать. В практических грамматиках все эти различия в глагольных значениях удобнее представлять для изучения как лексические различия (не требующие запоминания сложных классификаций): каждое значение глагола – это отдельная лексема: кидать (одно слово) – кинуть (другое слово).

Характерно, что и в последующих, более поздних «Русских грамматиках» венгерские авторы совсем не увлекались систематизацией русских глаголов с учетом «незаконченности – законченности», «однократности – многократности» и т.п. Обращалось внимание только на наиболее заметные, выразительные глагольные противопоставления, без стремления привести их в систему. Так, О. Ашбот, описывая классы глагольных основ, внутри отдельных этих классов делал замечания о «совершенном – несовершенном» виде (бросать – бросить) о «кратных - многократных» глаголах (спросить – спрашивать), об «определенности – неопределенности» значения (бежать – прибежать) (Asbóth 1888). Аналогичные замечания имели место в «Грамматиках»: Nagy 1920, Милка́сsy 1920. По мере совершенствования практической направленности

«Русских грамматик», все эти противопоставления в системе глаголов («совершенность – несовершенность», «однократность – многократность», «определенность – неопределенность» и др.) из области грамматики постепенно переводились в область лексики – и усваивались учащимися, как отдельные, независимые в своих значениях лексемы.

Что касается собственно грамматических категорий глагола, таких, как время (настоящее, прошедшее, будущее), спряжение (на основе классов глагольных основ), наклонения (изъявительного, повелительного, сослагательного, неопределенного), лица (1, 2 и 3-его), числа (ед., мн.), — всего того, от чего при изучении русского языка как иностранного языка никак не уйти, - то все эти категории излагались в венгерских «Русских грамматиках» в разделе «Глагол» на первом месте с подробным вниманием к историческим чередованиям при образовании форм (типа $\varepsilon - \mathcal{H}$, $\kappa - \mathcal{H}$ и т.д.), от чего при практическом овладении устным русским языком учащимся никуда не деться.

Другие части речи. Такие части речи, как предлоги, союзы, междометия, занимали в первых «Русских грамматиках», конечно, меньше места, чем имя и глагол. Основной принцип их описания — классификация по значению. Подробной классификация была у наречий и союзов. Отмечались и такие значения, которые в современных «Русских грамматиках» не принято формулировать. Предлоги классифицировались не только по значению, но также и в зависимости от падежа существительного, с которым они употребляются. В некоторых «Грамматиках» предлоги описывались также и в разделе о глаголе — «управление глаголов».

В целом, раздел «Морфология» в старых венгерских «Русских грамматиках», в отличие от раздела «Фонетика», был традиционным, – повторял по своему содержанию описательные «Русские грамматики», составлявшиеся в России (на которые ссылки чаще всего не делались). Кстати сказать, следование русским «Грамматикам» (А.Х. Востоков, В.И. Буслаев и др.) ухудшало бы качество венгерских «Русских грамматик», как грамматик практических. Ведь подача материала в научно-описательных и практических «Грамматиках» не совпадает. Отличие в подаче морфологического материала, по сравнению с

русскими «Грамматиками», в венгерских «Русских грамматиках» обязательно имеются – именно из-за необходимости отвечать принципу практичности.

Словообразование. В соответствии с традицией языкознания XIX века, словообразование при описании грамматики всегда включалось в морфологию, 1) либо «расщепляясь» по частям речи (после существительных следовало образование существительных, после глагола — образование глагола и т.д.), 2) либо оформляясь в самостоятельный раздел «Словообразование», внутри которого опять-таки были подразделы по частям речи.

Особое внимание уделялось в венгерских «Русских грамматиках» образованию «уменьшительных» и «увеличительных» слов – существительных и прилагательных, до такой степени особое, что у читателя создавалось впечатление, что эти слова представляют особую форму словоизменения (одного и того же слова): *дом – домик – домище* (Раковский 1867, Munkácsy 1920, Nagy 1923).

Синтаксис в первых «Русских грамматиках». В XIX веке в индоевропейском языкознании синтаксис не был предметом специального Соответственно, и в обсуждаемых практических грамматиках, описания. источниками для которых были исторические грамматики XIX века, раздел о синтаксисе обычно отсутствовал. Но в самых первых венгерских «Русских грамматиках» он имел место: Сабов 1865, Раковский 1867. Синтаксис был характерным для того времени – «логическим синтаксисом». Предложение определялось как логическое суждение, выражающееся с помощью слов. В с двумя логическими центрами суждения - субъектом и предикатом, - в предложении выделялось два главных члена: подлежащее и сказуемое, между которыми была связка, которая могла опускаться: Дуб (есть) высок; Солнце светит (Солнце есть светящееся). Если опускался главный член предложения, то такое предложение становилось неполным: Читаю; Дождит (в этих предложениях нет подлежащего, выражающего логический субъект); примеры взяты из: Сабов 1865.

В предложении могло быть больше слов, чем два, выражающих субъект и предикат, ср. Ученик читает – Ученик читает книгу. В таком случае члены

предложения делились на два вида: главные члены — подлежащее и сказуемое, непосредственно выражающие субъект и предикат, и второстепенные члены, поясняющие главные члены: определение, дополнение и обстоятельство, - находящиеся с главными членами в связи согласования и управления, например: Ученик читает книгу, где книгу — дополнение, находящееся со сказуемым в связи управления.

Если в предложении одно подлежащее и одно сказуемое, то такое предложение простое: *Орел есть птица*, а если – несколько подлежащих или сказуемых, то такое предложение является слитным: *Орел, ворона и воробей – птицы*. Два и боле простых предложе179ний образуют сложное предложение: *Кто нового не видел, тот и старому рад* (примеры взяты из: Сабов 1865, Раковский 1867).

Подобное описание синтаксиса (и соответствующий синтаксический анализ предложении) до сих пор применяется в школах и вузах России и Венгрии. За полтора столетия в этом описании (и в этом анализе) ничего не изменилось, кроме некоторых деталей. Это описание (и этот анализ) ничего почти не дает практической грамматике, призванной помогать воспринимать высказывания (распознавать в них смысл) и порождать высказывания (выражать в них заданный смысл).

Однако в традиционной грамматике есть некоторые понятия, такие, например, как согласование и управление, которые уже «работают» в практических грамматиках. На них и обращалось внимание в тех венгерских «Русских грамматиках», в которых синтаксис выделялся в особый раздел. Так, К.А. Сабов описывает, между какими частями речи, между какими формами этих частей речи устанавливается связь согласования, а между какими – связь управления; обращается при этом внимание и порядок слов в на соответствующих словосочетаниях (Сабов 1865). И. Раковский при описании связей слов начинает с частей речи, рассматривая их как употребление для выражения определенных значений. Например, имя прилагательное, пишет И. Раковский, определяет предмет (добрый человек), конкретизирует предмет (Александр Невский), выражает степень качества предмета (он храбрее), управляет предметом (великий из полководцев) и т.д.



Иоанн Раковский - автор «Русской грамматики» (1867).

Подробно описывает И. Раковский и употребление глаголов с различными падежами и предлогами существительных с указанием на их значение. Даже такие категории глагола, как время, наклонение, причастие и деепричастие рассматриваются не как морфологическая парадигма, а как средство для выражения определенных значений действия, например — побуждения к действию (форма повелительного наклонения), желаемого действия (форма сослагательного наклонения), действия в прошедшем времени и т.д. Описываются таким способом употребление не только самостоятельных, но и служебных частей речи: предлогов, союзов (когда и как их надо употреблять и для выражения каких значений) [Раковский 1867].

В отдельных венгерских «Русских грамматиках» за исходное принималась не морфология синтаксических конструкций, а их значение, которое в практических грамматиках объединялось в «темы» общения. При этом морфологию синтаксических конструкций можно было представить и без использования сложной грамматической терминологии, а с помощью конкретных языковых образцов типа: Ученик – прилежный; Ученик - читает; Ученик читает - книгу и т.д. В самом деле, если студент не филолог и не собирается им становиться, когда в его задачу входит только научиться говорить по-русски, — зачем ему изучать грамматику в ее традиционном представлении с

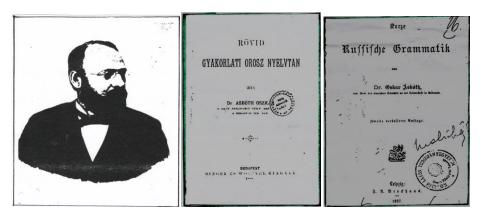
использованием сложной латинской (или даже на родном языке) терминологии, с заучиванием длинных классификаций и т.д.? Студент вполне может освоить грамматику в представленных ему языковых образцах.

В отдельных «Русских грамматиках», в тех их частях, которые предназначены были обучать учащихся связной речи («Примеры», «Текст», «Диалоги» и т.д.) синтаксические конструкции отсутствовали и в виде языковых образцов. Учащиеся должны были запоминать готовые фразы, сопоставленные с ситуацией, с темой («Еда», «Сон», «Дела», «Здоровье», «Одежда», «Квартира», «Поездка» и др.), запоминать готовые реплики диалога. Если при этом у учащихся складывалась интуитивно И какая-нибудь синтаксическая конструкция, то происходило это без помощи используемой им «Русской грамматики». Русская фраза подавалась учащимся для запоминания в трех вариантах: 1) настоящая русская фраза; 2) в записи латинскими буквами (транслитерация русских букв, а не звуков); 3) в переводе на венгерский язык. Например: Не так скоро изучил язык...Netakszkoroizucsiljazyk... Nem olyan hamar tanultam meg a nyelvet...

Фонетика в первых «Русских грамматиках»

Ниже на материале транскрибированных текстов, содержащихся в первых «Русских грамматиках», рассматривается: 1) как представляли себе русские фонетические явления составители этих «Грамматик» - какому русскому произношению они учили своих учащихся; 2) как систематизировались фонетические явления русского языка.

Ударение. Как известно, неправильное ударение в произношении русских слов затемняет смысл слова. Поэтому обязательным правилом у венгерских авторов «Русских грамматик» было - ставить знаки ударения в текстах над каждым словом (в отдельных случаях знаки ударения отсутствовали, повидимому, по типографским причинам).



Д-р Оскар Ашбот - автор практических «Русских грамматик» (1888, 1897).

Служебные слова. В фонетической транскрипции предлоги, конечно, надо писать вместе с основным словом, распространяя на них законы произношения, действующие в пределах фонетического слова. Однако венгерские авторы «Русских грамматик» транскрибировали русские предлоги обычно как отдельные слова - именно так, как это выглядело на письме. Правда, О. Ашбот (Asbóth 1888) делал один шаг в сторону передачи правильного произношения предлогов. Предлоги и другие служебные слова, состоящие только из согласного, он транскрибировал вместе с основным словом; предлоги же и служебные слова, включающие в себя гласные, транскрибировал отдельно от основного слова, с сохранением фонетической самостоятельности, ср.: в город - vgo`rot, до города – dogo`roda, не далеко – nye dalyiko`, no улице – pou`lyice и т.д.. Однако это различие, как уже замечено, не проводилось им последовательно, например: в офицерской улице – vofice`rszkoju`lyice.

Слоги. В некоторых венгерских «Русских грамматиках» показывается студентам деление русского слова на слоги, однако нередко это деление производилось не по слогам, а по морфемам, например: *я одолжил тебе деньги* — *jaa-dal-zsi`ltyb-je` gye`ny-gi*. Деление слова на морфемы помогало учащимся воспринимать смысл этого слова, но - не соответствовало «произношению по слогам».

Ассимиляция согласных внутри слова. Ассимиляция (уподобление) согласных в слове не передавалась в русской фонетической транскрипции у венгерских авторов, например: $om\partial a\ddot{u} - o[td]a\dot{j}$, низкий $- n\dot{j}[zk]i\dot{j}$, киевцы -

ki je[vc]і и т.д. Возможно, что это фонетическое явление ими не замечалось, либо, вследствие сходства в этом отношении русского и венгерского языков, авторы не считали нужным передавать это явление. Дело в том, что венгерские студенты всегда уподобляют стоящие рядом друг с другом в слове согласные — и ошибок в связи с этим у них не появляется. Ср. редкие случаи, когда в транскрипции русских слов ассимиляция согласных все-таки выражалась: в селе — [fsz]elye.

Оглушение звонких согласных в конце слова. Это важное фонетическое явление русского языка (отсутствующее в венгерском языке), как правило, не выражалось в фонетической транскрипции в первых «Русских грамматиках», что, разумеется, создавало условия для студентов, которые учились по этим «Грамматикам», неверно произносить русские слова. Например, нож – транскрибировалось как no[zs], вместо правильного no[s]. Смысл слова при таком произношении не нарушался, напротив – прояснялся, так как неправильное произношение no[zs] явно указывало на смысл «нож», в то время как правильное произношение no[s] для студентов указывало совсем на другой смысл – "ноша". Ср. еще: $omxo\partial - otho`[d]$ вместо правильногоotho[t]; neped - pe[d] вместо правильногоpe[re[t]]; denez gye nye[g] вместо правильного gye nye[k] и т.д. Приведем примеры транскрипции, в которых оглушение звонких согласных в конце слова всетаки передавалось (этих примеров небольшое число): zopod - go ro[t], uepkoeb-ce rko[f], nnod - plo[t], 3dopoe - zdoro [f], nee - lje[f] и т.д.

Гласные на месте буквы Ы. О. Ашбот (Asbóth 1888) на месте буквы Ы в своей фонетической транскрипции русских слов записывал венгерский гласный [ü]. Надо полагать, что именно этот венгерский звук [ü] он считал наиболее близким к русскому звуку [ы] и рекомендовал своим студентам его произносить, например: $6ыл - b[\ddot{u}]ll$, называется – $naz[\ddot{u}]v\acute{a}jetsza$ и др.

Этот же звук [ü] рекомендовал своим венгерским студентам произносить и М. Мункачи (Munkacsy 192O), транскрибируя звучание русских слов следующим образом: $3\partial opoвы - zdar\'ov[\ddot{u}]$, $cыh - sz[\ddot{u}]n$, наивысшее — $najv[\ddot{u}']sseje$ и др. Позже, в 40-ых годах, тоже чаще всего

рекомендовался венгерским студентам звук [\ddot{u}], например (Sztripszky 1942): *цветы - cvjet*[\ddot{u}], записывает – zapí sz[\ddot{u}] vajet и др.

В "Русской грамматике" серии Рожнаи (Rozsnay 192O) на месте буквы Ы изображается в фонетической транскрипции сложный звук [уü]. Венгерский автор, очевидно, полагал, что в этом случае русский гласный [ы] звучит не как чистый венгерский звук [ü], а — с призвуком, который он обозначал как [у], ставя этот призвук впереди основного звука [ü], например: $m\omega - m[y\ddot{u}]$, $\varepsilon\omega - v[y\ddot{u}]$, $\varepsilon\omega - v[y\ddot{$

Призвук при основном звуке слышал на месте русского [ы] и И. Надь (Nagy 1923), но - не перед основным звуком, а после него. В качестве же основного звука И. Надь рекомендовал не [ü], а [u], передавая в итоге русский звук [ы] как венгерский [ui], например: подобный – pado`bn[ui]j, попытка - pop[ui`]tka, прибыть - prib[ui`]tj, показывать – pakaz[ui]va`tj и т.д.

В «Русских грамматиках» 40-ых годов имеет место отождествление русского [ы] с двумя венгерскими гласными — с [ü], например: $вы - v[\ddot{u}]$, $umoбы - stob[\ddot{u}]$, и с [i], например: mu - [i], umuk - st[i]k, umuk - cvet[i], umuk - cvet[i],

Отметим, что в «Практической русской грамматике» Boghen 1920 на месте буквы Ы рекомендовалось произносить звук, обозначаемый как [у], например: *крыльцо* – *kr[y]ljco*. Возможно, что знак [у] обозначал венгерский звук [i], а может быть автор уже требовал от студентов не отождествлять русский звук [ы] с каким-либо венгерским звуком, а непосредственно учиться произносить русский гласный [ы] - усваивать его собственную артикуляцию (верхний подъем языка среднего ряда).

Почти у всех венгерских авторов русский гласный [ы] в положении после шипящих согласных передавался как простой [і]. По всей вероятности, они воспринимали русские твердые шипящие [ж, ш] так же, как венгерские шипящие [zs, s], которые, по сравнению с русскими, звучат как более мягкие; после же мягких согласных слышится не [ы], а [і]. Примеры: \varkappa ивет — zs[i]vjot, \varkappa ивете — zs[i]vjete, zs[i]vjete, zs[i]vjete, zs[i]vjete, zs[i]vjete, zs[i]vjete, zs[i]vati и т.д.

Надо заметить, что венгерские студенты, изучающие русское произношение, по нашему опыту, воспринимают русский гласный [ы] не только как [ü], но и как [ö], о котором в первых «Русских грамматиках» не упоминается. Но современная практика обучения русскому произношению венгерских студентов (и изучение самой этой практики) свидетельствует (см., например: Федосов 1997), что при овладении звуком [ы] венгерских студентов надо ориентировать прежде всего на венгерский звук [i], который наиболее близок к русскому звуку [ы]. Достаточно сделать артикуляцию [i] немного более задней, сохраняя, однако, верхний подъем языка и не используя лабиализацию, - и получится [ы].

Как можно видеть, обучению звуку [ы] в венгерских «Русских грамматиках» уделялось много внимания. Дело в том, что неправильное произношение этого звука (отсутствующего в венгерском языке) вело либо к передаче совсем другого смысла слова, например: ra`d[ы] - ra`d[i], либо к затемнению смысла слова, например: $v[ы] - v[\ddot{u}]$.

Гласные на месте буквы О. Все авторы первых «Русских грамматик», надо полагать, замечали изменения русских гласных, когда эти гласные были в безударном положении в слове. Прежде всего это относится, конечно, к гласному на месте буквы О, который, в частности, в первом предударном слоге произносится как [a], например: $o\partial ha - adna$, прошу – prasu, она – ana`, cmompu - smatrji`, omeu - atje`c и т.д. (примеры взяты из различных «Грамматик»). Однако отражалось это произношение в фонетической транскрипции непоследовательно, ср. с одной стороны *потому – раtamu*, а с другой стороны *nomon* – *poto* р. Даже в одних и тех же словах (в одной и той же «Грамматике») на месте буквы О встречается то [o], то [a], например: колокольня – kolako`lynya, noзовите – pazovi`tje и т.д. Чаще всего, даже в поздних «Грамматиках» 40-ых годов, на месте буквы О в первом предударном транскрибировался слоге (и, следовательно, рекомендовался произношению) звук [о], который в этой позиции, конечно же, никогда русскими, владеющими литературным языком, не произносится, например: откуда – otku`da, omcюда – otszju`da, omдай – otda`j, opyжие – oru`zsija и т.д.

Как показывает современная практика преподавания, русский редуцированный гласный [ъ] венгерскими студентами чаще всего ни с какими венгерскими гласными не отождествляется: на месте этого гласного они часто никакого гласного не слышат (нуль звука) (Федосов 1997). Применительно к медленной русской речи, студентам можно рекомендовать на месте буквы О произносить (и транскрибировать) звук [а], но ни в коем случае не звук [о]. Заметим, однако, что от того, что венгерский студент вместо редуцированного звука произносит в безударном положении гласный полного образования, смысл слова не только не затемняется, но даже проясняется, хотя произношение слова становится от этого неправильным.

Гласные на месте буквы Е. Редуцируется в безударном положении и русский гласный [е], становясь в первой предударной позиции - [и], а в остальных позициях — [ь]. Однако во всех этих случаях авторы первых «Русских грамматик» транскрибировали в основном неизменно [е], что способствовало только неправильному произношению студентами русских слов — как в предударной позиции, например: в селе — fsz[e]lje`, в деревне — vdy[e]rje`vnye, для меня — dljam[e]nya`, береза — b[e]rjo`za, цветы — cvj[e]tü`, себя — sz[e]bja` и т.д., так и в заударной позиции, например: наивысшее — najvy`ss[eje], живете — zsivö`t[e], поныне — panui`ny[e] и т.д. Венгерские студенты, произнося в заударной позиции полный [е], а не краткий [ь], конечно, не затемняют смысла русских слов, а напротив — проясняют этот смысл (в фонологии это явление называется сверхдифференциацией смысла слов), однако их произношение в этом случае не соответствует норме.

Твердые и мягкие гласные. Именно так подразделяются русские гласные в самых первых венгерских «Русских грамматиках», см. таблицу в «Грамматике» К. Сабова (Сабов 1865):

Твердые русские гласные: А, Э, Ы, О, У.

Мягкие русские гласные: Я, Е, И, Ё, Ю.

Отмечается, что русские твердые гласные произносятся так же, как соответствующие венгерские гласные, а русские мягкие гласные имеют впереди призвук Ј, который неотделимым от гласного. Этот призвук и смягчал, по мнению венгерских грамматистов, впереди стоящий согласный. Согласный оставался тем же самым, приобретая только мягкий вариант. В итоге в русском языке было 10 гласных и 18 согласных, всего - 28 звуков речи. Если же полагать, что твердость-мягкость присуща согласным, а не гласным, тогда в русском языке будет 6 гласных и 37 согласных, всего – 43 звука речи. Система из 43 звуков речи проигрывала не только количественно (в ней было много звуков речи), но и практически. Студентам трудно было «смириться» с тем, что, например, твердый и мягкий согласные Р – Р' – это два разных согласных, а буквы А – Я обозначают один и тот же гласный.

Фонетическая система русского языка, предложенная И. Раковским в его «Русской грамматике» (Раковский 1867), вышедшей через два года после «Грамматика» К. Сабова, но написанная, по-видимому, независимо от К. Сабова, - продолжает то направление в построении русской фонетической системы, которое начал К. Сабов. Однако И. Раковский считает, что каждый из мягких гласных Я, Е,Ю, И, Ё не содержит в себе призвука Й, а является «чистым» мягким гласным, как и соответствующие твердые гласные А, Э,У,Ы,О, образуя с этими последними четкую корреляцию А-Я, У-Ю, Ы-И, О-Ё. И. Раковский пишет, что гласные делают впереди стоящие согласные твердыми и мягкими согласные, а пред мягкими гласными употребляются твердые согласные, а пред мягкими гласными — мягкие согласные. И. Раковский перечисляет только твердые согласные, не ставя их в соответствие с мягкими согласными, считая, что твердость-мягкость у согласного — это его фонетическое варьирование. В итоге у И. Раковского

получается столько же согласных, сколько и у К. Сабова, - 20, и столько же, сколько у К. Сабова, гласных — 10. Звук Й в обеих системах является то мягким полугласным, то мягким гласным. В том случае, когда за мягким согласным не следует мягкого гласного, за ним следует Й, перед которым твердый согласный выступает в своем мягком варианте.

О. Ашбот – лингвист-профессионал, и в этом отношении интересно, как он подходит к систематизации русских звуков речи. Но О. Ашбот, как и К. Сабов и И. Раковский, считает, что в русском языке гласные образуют коррелятивные пары по твердости-мягкости. Но он не говорит о том, становится ли при этом пара согласных (по твердости-мягкости) разными согласными или остается одним и тем же согласным.

Мягкие согласные. Для обозначения мягких согласных О. Ашбот (Asbóth 1888) в своей фонетической транскрипции русских слов использовал 1) либо венгерскую букву У - при обозначении мягкости таких согласных, как [т, д, н], в соответствии с венгерским письмом, например: в деревне – v [gy]erje`v[ny]e, meбn – [ty]ebja` и т.д.; 2) либо венгерскую букву Ј - для обозначения мягкости всех остальных русских согласных, например: dse – d[vj]e, mpu – t[rj]i, cколько – szko`[lj]koи т.д. Соответственно, отсутствие знаков У, Ј после согласных в слове означало, что эти русские согласные – твердые, например: ynuqe – u`lj[c]e и т.д.

Другие венгерские авторы, например Boghen 192О, Munkacsy 192О, использовали для обозначения мягкости согласных в русской транскрипции последовательно один и тот же знак Ј. Однако одновременно этот знак Ј использовался ими и для обозначения согласного йота [j], например: cyuha - szu`cs[j]a, kuebuha - ki`[j]evcü и т.д.. что заставляло студентов произносить знак Ј как йот и в том случае, когда он обозначал мягкость предшествующего согласного, например: munkampa = m

Последовательности в передаче (в транскрипции) русских мягких согласных у всех венгерских авторов "Русских грамматик" не было. Часто в одном и том же слове один мягкий согласный — обозначался, а другой — не обозначался, например: вишня - [v]i`s[ny]a; один и тот же согласный в одном слове имел знак мягкости, а в другом — не имел, например: валяться - va[lj]a`tca, слива - sz[l]i`va и т.д.

В словах, в положении перед буквами Е, И, знак смягчения у венгерских авторов обычно не ставился, ср., например: onepa - o`[p]era, nepcuk - [p]e`r[szj]ik, однако и здесь имела место непоследовательность, ср., например: ceбe - [sz]e[bj]e`, neped - [p]e`[rj]edи т.д., где мягкость первого согласного в слове – обозначалась, а мягкость второго – не обозначалось.

Согласные на месте буквы Л. Сложным оказывался случай с передачей в транскрипции русской пары согласных [л-л']. Как известно, венгерский согласный [1] - «средний». Он не тождествен ни русскому твердому [л], ни русскому мягкому [л']. Однако венгерские авторы «Русских грамматик» упрощали дело. Венгерский согласный [1] они отождествляли с русским твердым [л], а русский мягкий [л'] передавали в транскрипции как [ly], реже как [lj], ср., например: лагерь — [l]a`girj, пленных — p[lj]e`nich, сколько — szko`[ly]ko и т.д. О. Ашбот (Asво́th 1888) во многих словах передавал русский [л] как двойной венгерский [11], например: — был - bü[ll], село - sze[ll]o`. Такое произношение русского твердого [л] тоже было, конечно, неправильным и затемняло смысл слова.

Согласные на месте буквы X. Венгерский согласный [h] произносится иначе, чем русский [x]. Венгерский согласный — гортанный, русский — заднеязычный. Венгерские составители "Русских грамматик" замечали эту разницу и стремились ее отразить в транскрипции — используя на месте русской буквы X немецкое буквосочетание CH, например: хочешь — [ch]o`cses, opex — arje`[ch], сухой — szu[ch]o`j и т.д. Можно было бы, конечно, использовать и венгерскую букву H, как это делалось в «Русских грамматиках» 40-ых годов, например: уходить — uhodyi`tyи т.д. Когда венгерские студенты произносят на месте русского [x] венгерский [h], это

создает в их произношении лишь акцент, но не влияет на смысл произносимых ими слов [Федосов 1997].

Отбор фонетических явлений русского языка для преподавания. Перечислим фонетические явления с указанием, как они передавались в первых русских грамматиках в фонетической транскрипции — в каком виде они рекомендовались студентам для произношения.

А. Фонетические явления, которым в преподавании русской фонетики в венгерских «Русских грамматиках» уделялось **основно**е внимание:

- 1. В русском языке ударение разноместное и связано со смыслоразличением. В венгерских «Русских грамматиках» знак ударения ставится над каждым словом.
- 2. В русском языке на месте буквы Ы произносится звук [ы], например: $\delta[\omega]\pi$.- В венгерских «Русских грамматиках» на месте этого звука транскрибируются [\ddot{u}], [$\ddot{y}\ddot{u}$], [\ddot{u}], [\ddot{u}], [\ddot{v}], [\ddot{o}], например: [bil].
- 3. В русском языке согласные перед буквами И,Е,Ь,Ю,Япроизносятся мягко, например: [m']u[6']s. В венгерских «Русских грамматиках» мягкость согласного обозначается следующим способом: 1) мягкость согласных $[\tau, \tau, \tau]$ обозначается посредством [y]: [ty,gy,ny);, 2) мягкость остальных согласных посредством [j], например: [tyebja].
- 4. В русском языке есть твердый согласный [n], например: $\delta\omega[n]$. В венгерских «Русских грамматиках» он транскрибируется как [l], [ll], например: $[b\ddot{u}l]$, $[b\ddot{u}l]$.
- 5. В русском языке есть мягкий согласный $[\pi]$, например: $\delta\omega[\pi\delta]$. В венгерских "Русских грамматиках" он транскрибируется как [ly], [lj], например: $[b\ddot{u}ly]$, $[b\ddot{u}lj]$.
 - Б. Фонетические явления, которым при преподавании русской фонетики в венгерских «Русских грамматиках» уделялось второстепенное внимание.
- 1. В русском языке служебное слово произносится вместе с основным словом, например: [завадой]. В венгерских «Русских грамматиках» служебное

слово транскрибируется обычно отдельно от основного слова, например: zavado`i

- 2. В русском языке слог обычно начинается с согласного звука и заканчивается гласным звуком (согласный + гласный), например: [ва-дой]. В венгерских «Русских грамматиках» слово обычно делится на морфемы, например: [vod-o`j]
- 3. В русском языке последовательна ассимиляция согласных по звонкости или глухости (звонкий + звонкий, глухой + глухой), например: $omda\ddot{u}$ $o[\partial\partial]a\dot{j}$. В венгерских «Русских грамматиках» ассимиляция обычно не передается в транскрипции, например: $o[td]a\dot{j}$.
- 4. В русском языке обязательно имеет место оглушение звонкого согласного в конце слова, например: *нож* [*нош*]. В венгерских «Русских грамматиках» оглушение обычно не отражается в транскрипции, например: [*nozs*].
- 5. В русском языке на месте буквы О произносятся $\{0, a, b\}$, например: $e[a] \partial a$. В венгерских «Русских грамматиках» транскрибируется почти всегда [0], иногда в предударном слоге [a], например: v[o] da, v[a] da.
- 6. В русском языке на месте буквы Е произносятся звуки [e, i], например: c[i]бя. В венгерских «Русских грамматиках» почти всегда транскрибируется [e], например: [szebja`].
 - В. Фонетические явления, которым при преподавании русской фонетики в венгерских «Русских грамматиках» не уделялось внимания.
- 1. В русском языке на месте буквы A (в безударном положении) произносятся звуки $[a, \ b]$, например: mp[a]ва, mp[b]вяной. В венгерских «Русских грамматиках» всегда транскрибируется [a].
- 2. В русском языке на месте буквы И произносится звук [i, ь], например: n[u]h[b]g. В венгерских «Русских грамматиках» всегда транскрибируется [i].
- 3. В русском языке имеются мягкие согласные [б, в, г] и др. В венгерских «Русских грамматиках» они транскрибируются как твердые: [b,v,g] и т.д.

Приведенная классификация фонетического материала (в целях его преподавания) имеет явно фонологическую (смысловую) основу.

При монографическом (теоретическом) изложении фонетики, например при ориентации на изучение ее студентами-филологами, всем вышеназванным трем группам конкретных фонетических явлений русского языка надо уделять одинаковое внимание - независимо от того, имеются ли у них соответствия в венгерском языке или нет. Но, повторяем, первые «Русские грамматики» издавались в Венгрии прежде всего с целью практического овладения русским языком. С практической же точки зрения, фонетика должна излагаться именно так, как она представлена в первых «Русских грамматиках», - с подразделением материала на три вышеозначенные части.

Значение первых русских грамматик в Венгрии. Первые венгерские «Русские грамматики» появились во время расцвета исторического языкознания, когда морфология была еще этимологией, однако практическая направленность этих грамматик, ее тесная связь с жизнью (с преподаванием) - сыграла определяющую роль. Адресованные учащимся, которые должны были изучать современный им русский язык, изучать не в научном аспекте, а — чтобы научиться общаться с живыми, живущими одновременно с ними русскими, - эти «Грамматики» не могли быть историческими, они переставали быть этимологическими — становились грамматиками современного русского языка. Названные выше практические грамматики были первыми на пути превращения в Венгрии исторической грамматики в грамматику синхроническую.

Надо отдать должное творчеству первых венгерских грамматистов в подаче материала, предназначенного для использования в обучении учащихся **практическому русскому языку.** Языкознание в то время, в том числе и наука о русском языке, были оторваны от практики языка. Первые венгерские грамматисты сделали очень много, чтобы продвинуть вперед «к жизни» (к практике) русскую грамматику.

Добавим, что первые «Русские грамматики» были предметом рассмотрения в книгах: Kiss 1994, 1995, Бакони 2000, но прежде всего не в аспекте их лингвистического содержания (как это охарактеризовано нами выше),

а в социолингвистическом аспекте (мотивы, цели изучения русского языка в Венгрии, языковая политика, история изучения и т.д.).

Литература

Бакони И. Преподавание русского языка в Венгрии: базовое, профессиональное, деловое. – Дьёр-Будапешт, 2000.

Гало А., Пинтер Э. Сто лет из истории создания учебников русского языка в Венгрии. Idegennyelvtanítasa, 2-3, 1986.

Кошарош И.:Первые шаги в обучении русскому языку в венгерских школах (1945-1949). Idegennyelvtanítasa, 2-3. 1986.

Федосов В.А.:Венгеризмы в русском произношении венгерских студентов. – Nyíregyháza, 1997.

Федосов В.А. О мотивах изучения русского языка в Венгрии. – Вестник Филиала Института русского языка им. Пушкина, 8. Будапешт. с. 62-71. 1998.

Федосов В.А. Рец. Kiss Kálmán. Fejezetek katanai és polgári orosznyelv-oktatásunk történetéből (1887-1945). (Главы из преподавания русского языка в военных и гражданских целях). Nyíregyháza, 1994; Kiss Kálmán. A magyarországi orosznyelv-oktatás első korszaka (1849-1949). (Первый период в преподавании русского языка в Венгрии).- Debrecen, 1995. – Slavica XXXII, Debrecen. pp. 287-295. 2003.

Asboth Oszkar Ritka hangjelenseg. (Zonges massalhanzo zongetlen elott). (Редкое фонетическое явление. Звонкий согласный перед глухим). Nyelvtudomany 5 (1914-1915). pp. 241-246. 6 (1916-1918), pp. 219-224.

Baleczky Emil Szabo Eumen orosz nyelvtannak hangtana. (Фонетика в русской грамматике Е. Сабо). Budapest, 1943.

Kiss Kálmán Fejezetek katanai és polgári orosznyev-oktatásunk történetéből (1887-1945). (Главы из истории военного и гражданского преподавания русского языка). Nyíregyháza, 1994.

Kiss Kálmán A magyarországi orosznyelv-oktatás első korszaka (1849-1949). (Первый период в преподавании русского языка в Венгрии). Debrecen, 1995.

Некоторые дидактические приемы обучения лексике студентов экономических вузов

Some Ways to Teach Vocabulary to Economics Students in the Course of Business Russian. This article deals with the importance of increasing education quality of teaching RAF vocabulary.. It considers some problems of teaching economists in the system of higher professional education, notes the importance of semantization and presenting new words in context. The author suggests a model of presenting lexical units. This method allows students effectively learn Business Russian.

Key words: presenting lexical units, professional vocabulary, definition, memorising, skills, determination, interpretation.

Современному обществу нужны высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранными языками. Тенденция развития системы образования сегодня предъявляет серьезные требования и к экономическим вузам . «Болонская система» предполагает слишком мало аудиторных занятий по иностранному языку, а студенты до поступления в вуз , как правило, не изучали русский язык.

Студенты нефилологических вузов изучают русский язык как средство профессионального общения. Обучение общению в сфере внешнеэкономической деятельности вызывает большие трудности как у самих студентов, так и у преподавателей-филологов.

Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью более глубокого изучения путей эффективного преподавания специальности. Практика показывает, что преподавателю приходится отказываться от использования таких традиционных методов презентации новой лексики, как , например, толкование или дефиниция. Это вызвано тем, что низкий уровень владения русским языком большинства студентов существенно затрудняет понимание определений на данном языке.

Презентации новой лексики на занятиях по языку специальности в современной лингводидактике уделяется всё больше внимания. Необходимость работы по активизации процесса запоминания лексического материала констатируют многие методисты. Так, И.П.Слесарева пишет об обязательности установки на запоминание[И.П. Слесарева, 1980] Обзор стратегий овладения лексикой иностранного языка и их классификации представлены в монографии И.Л.Медведевой [И.Л.Медведева, 1999].

Преподаватели испытывают трудности в обучении лексике студентов неязыковых вузов. Задача преподавателя — активизировать процесс усвоения учащимися экономической лексики.

В свете вышесказанного примером может служить применение следующих приемов:

- -подбор синонимов или антонимов к данным словам: купля продажа;
- -определение слова, не подходящего к данной группе: договор, соглашение, кредит, сделка, контракт;
- -подбор своего определения слова: груз товары, предназначенные для перевозки;
- -заполнение пропусков в тексте;
- -ответы на вопросы, требующие использования активной лексики урока.

При семантизации слов с помощью синонимов следует помнить, что в языке редко встречаются полные синонимы.

При организации работы с лексическим материалом следует постоянно помнить, недостаточно указать на значение слова, необходимы определенные формы работы, обеспечивающие усвоение новой лексики. Целесообразно упорядочить и организовать лексический материал (новые слова, термины и понятия) оптимальным для усвоения образом. Для пояснения некоторых представляется эффективным значения слов приводить интернациональные эквиваленты к русскому слову, например: водитель шофер, директор – глава. Это способствует более интенсивному расширению словарного запаса учащихся. Особого внимания требует тот факт, что учащиеся зачастую испытывают трудности не только при написании, но и при произношении слов, состоящих из трех и более слогов. При таких условиях изучаемые слова по возможности следует включать во все типы упражнений и давать их для записи в словарные тетради.

В свете вышесказанного приведем примеры презентации и закрепления лексики языка специальности на материале темы «Должности в фирме».

Презентацию лексики целесообразно начать с упражнений, включающих отработку произношения, например:

«Прочитайте. Обратите внимание на ударение».

Высшее руководство: президент (вице-президент); генеральный директор; директор (заместитель директора).

Среднее руководство: начальник (заместитель начальника) + отдела

Средний персонал: аудитор, бухгалтер, инженер, менеджер, переводчик, референт, секретарь, экономист, эксперт.

Технический персонал: вахтёр, курьер, повар, охранник, рабочий, уборщица, водитель

С целью активизации запоминания новой лексики следующим шагом могут быть упражнения на формирование словосочетаний. В более слабых группах предлагается прочитать готовые конструкции и записать их в тетради. Примером может служить следующее упражнение.

«Читайте и запоминайте».

генеральный, коммерческий, финансовый + директор

торговый представитель

главный + бухгалтер, инженер

директор, представитель, глава + транспортной компании, торговой фирмы начальник + транспортного, экспортного, рекламного, производственного, оптового отдела

начальник, руководитель + отдела + кадров, маркетинга, снабжения, внутреннего аудита

директор, менеджер + по+ производству, маркетингу, сбыту, персоналу, снабжению, рекламе, продажам, кадрам

Практика показывает, что с целью закрепления нового материала необходимо на том же занятии предлагать упражнения на подстановку, например:

«Уточните, кто занимает интересующую Вас должность».

Модель: - Извините, кто у вас начальник отдела маркетинга?

- Господин Петров работает начальником отдела маркетинга.

Слова для справок: начальник отдела кадров, начальник отдела снабжения, начальник производственного отдела, начальник отдела кадров, менеджер по производству, директор по продажам.

«Скажите, где работают эти сотрудники».

Модель: Начальник рекламного отдела работает в рекламном отделе.

Слова для справок: начальник транспортного отдела, менеджер по снабжению, менеджер по кадрам

В конце занятия с целью создания на уроке атмосферы общения, приближенной к реальной коммуникации, предлагается работа в парах по предложенной модели.

«Как Вы попросите к телефону сотрудника фирмы?»

Модель: - Алло, здравствуйте! Попросите, пожалуйста, начальника отдела маркетинга.

- Одну минуту. / Минуточку.

Слова для справок: бухгалтер, начальник транспортного отдела, менеджер по маркетингу, менеджер по рекламе

Также можно предложить работу по следующей модели.

«Скажите, чем руководят эти сотрудники».

Модель: Начальник отдела маркетинга руководит отделом маркетинга

Слова для справок: директор, начальник, руководитель, менеджер, производственный отдел, торговая фирма, транспортная компания, отдел снабжения

Таким образом, представляется возможным на одном занятии предложить разнообразные формы лексической работы, что способствует эффективному

запоминанию лексических единиц. Разнообразие упражнений позволяет активизировать на занятии в той или иной мере все виды речевой деятельности.

Литература

Т.В.Козлова, И.В.Курлова, М.В.Кульгавчук Начальный курс русского языка для делового общения. Книга 1-2. 2-е изд. М., Русский язык. Курсы. с. 424. 2011.

И.Л.Медведева:Некоторые новые подходы к проблеме усвоения иноязычной лексики//Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь: ТГУ, с. 167-173. 1999.

И.П. Слесарева Проблемы описания и преподавания русской лексики. Москва: Рус. яз. с.180. 1980.

Хидаши Юдит – Тромбиташ Эндре (Будапешт, Венгрия) История обучения русскому языку на Факультете внешней торговли БЭИ

The teaching of Russian was initiated in the predecessor institution of Budapest Business School (BBS) in 1957. First the program was started by a single teacher, but by 1962 the Russian Chair has already been established. In the 70-ies the number of its staff reached 25 persons. Beginning from the 90-ies the staff number has been gradually shrinking and currently it numbers 7 teaching staff.

From its very establishment the goal of the institution was to raise highly qualified domestic experts for foreign trade activities with a good command of foreign languages. Language education was offered for 6 semesters 8 hours a week including such disciplines as spoken and business language, comparative civilization studies, business correspondence and negotiation techniques. As a result of the transition to the Bologna-system in higher education however foreign language contact classes have been radically reduced, and Russian was also affected by this. From the 2000 years on nevertheless the interest towards the Russian language has again been on the rise. Presently the number of the students learning Russian at our college exceeds 200 and by this figure we score among the institutions with the highest intake in Hungary.

Russian language education is based mostly on the textbooks and teaching materials developed by our staff teachers. In addition we also heavily rely on authentic materials taken from current Russian media and mass communication.

Our students have also access to exchange study possibilities, to participation in professional and cultural events and to keeping professional contacts with Russian universities and institutions.

Key-words: history, Russian langauge, Budapest Business School, teaching of Russian language, foreign trade, interest towards Russian, number of classes, disciplines, exchange study, teaching materials

Обучение русскому языку в учреждениях-предшественниках *Будапештского экономического института (БЭИ)* происходит уже почти 60 лет.

В 1957 году была создана *Школа внешнеторговой корреспонденции*, призванная выпускать высококвалифицированных специалистов для отечественной внешней торговли, говорящих на иностранных языках. В 1962 году это учреждение превратилось во *Внешнеторговую высшую школу*, а с 1971 года она была поднята на уровень вуза под названием *Институт внешней торговли*. С 2000 года в следствие интеграции венгерских вузов бывшее самостоятельное учреждение стало *Факультетом внешней торговли* внов созданного *Будапештского* экономического института.

Кафедра русского языка существует уже с 1962 года, она сейчас работает под названием *Отдел русского, венгерского и восточных языков*.

Сначала был всего один преподаватель русского языка, а к 70-ым годам коллектив кафедры достиг 25 человек. Это было максимальное число преподавателей, которое с 90-ых годов постепенно сокращалось. Причинами этой тенденции были следующие: надо было приспосабливаться к сокрашению числа студентов, а потом с переходом на Болонскую систему резко упало и число языковых уроков в системе высшего образования. Сейчас на кафедре преподают русский язык 7 человек. Пятеро с научной степенью PhD, 1 имеет

звание университетского доктора (dr. univ.). Четыре коллеги – русского происхождения.

Уже с самого начала основной задачей учреждения являлось обучение иностранным языкам для делового общения, которое до середины 90-ых годов могло опираться на прочные языковые знания, принесённые из средних школ. Языковая подготовка продолжалась в течение 6 семестров 8 часов в неделю, и включала такие дисциплины, как разговорный и деловой язык, контрастивное страноведение, деловая корреспонденция и техника ведения переговоров. 80 % выпускников нашего института сдали заключительный языковой экзамен (ригороз), который в то время был признан государственным экзаменом высшей степени.

К сожалению, с переходом на Болонскую систему высшего образования в значительной мере сократились возможности преподавания языков, в том числе и русского. В нашем институте количество уроков языка сократилось на 70 %. Это усложняется тем, что каждый студент, который учит русский язык, начинает с нуля. З семестра студенты учат язык для повседневного общения, а потом 3 семестра деловой язык. К сожалению, это очень мало для того, чтобы выпустить готовых специалистов, особенно что касается знания языка. Однако это даёт хорошую основу, и при условии дополнительной целенаправленной подготовки большинство молодых через полгода—год успешно сдаёт государственный экзамен по русскому деловому языку на среднюю степень.

Интересно отметить, что после смены строя в Венгрии в Институте внешней торговли и в БЭИ не было отмечено такого драматического сокрашения нтереса к русскому языку, как в других школах и вузах страны. В 90-ые годы многие последние выпускники средних школ, уже изучавшие русский язык, направлялись как раз в Институт внешней торговли, где имели хорошие шансы полезно продолжить изучение этого языка. А с 2000-ых годов опять возрос спрос на экономистов и других специалистов, владеющих русским языком. Это объясняется отчасти тем, что говорящие по-русски предыдущие поколения уже ушли на пенсию, а с другой стороны нормализующиеся российско-венгерские политические и экономические связи снова требуют таких специалистов.

Сохранению интереса к русскому языку в значительной мере способствовал тот факт, что и в «трудные годы» мы могли предложить студентам возможность бесплатной стажировки в России (Краснодар, Одесса, Москва), могли обмениваться студентами в рамках межвузовского сотрудничества (Институт им. Пушкина, красноярский университет – СибГАУ). Из Института им. Пушкина мы в каждом семестре принимаем одного магистранта, который у нас проводит трёхмесячную педагогическую практику под профессиональным руководством наших преподавателей. Эти магистранты (чаще всего магистрантки) популярны среди наших студентов и они предлагают возможность нашим студентам общаться на современном живом русском языке.

Сейчас в институте русский язык изучают более, чем 200 студентов, и по этим показателям БЭИ занимает одно из ведущих мест среди венгерских вузов. С радостью констатируем, что благодаря изучению русского языка, из года в год встречаются и такие студенты, которые пишут дипломную работу на тему, связанную с Россией. (Правда, чаще всего только на венгерском языке.)

Обучение русскому языку осуществляется главным образом на основе учебников, написанных преподавателями кафедры, а также с использованием аутентичных материалов, взятых из российских средств массовой информации. За годы существования нашей кафедры наши преподаватели написали 25 учебников и пособий.

Мы принимали участие в разработке и основании аттестационного центра БЭИ, все коллеги-русисты являются аккредитованными экзаменаторами этой системы. Нам кажется, что наибольшее количество молодёжи в Венгрии сдают экзамены по деловому русскому языку в нашем аттестационном центре.

Подготовке студентов также способствуют профессиональные культурные мероприятия. Каждый проводим «Русский ГОД МЫ профессиональный день», в рамках которого звучат доклады о российсковенгерских экономических связях на уровне государства и предприятий. Мы считаем, что эти дни могут служить органическим дополнением официальной тематики подготовки, и поэтому мы включаем в их программы интересные страноведческие темы, выставки, литературные и музыкальные выступления

студентов, дегустацию блюд русской кухни. Эти мероприятия популярны, очень активизируют студентов,подтверждая правильность их решения, что они выбрали именно русский язык.

А как нам дальше?

В рамках подготовки и стратегического развития, которые на следующие годы определяют нашу работу, в нашем институте поддерживается роль обучения иностранным языкам.

На основе этого мы стараемся сохранить и усовершенствовать обучение деловому русскому языку, используя современную технологию, обновить методику обучения.

Будем продолжать исследоание и преподавание областей, связанных с межкультурным менеджментом и деловой культурой. При наличии спроса мы будем готовы организовать специальные курсы для компаний и предпринимателей.

В последние годы на Факультете внешней торговли в рамках бакалавриата и магистратуры начались программы специальности «Международные отношения», которые привлекают молодых, планирующих своё будущее в области специальной дипломатии — в первую очередь экономической и культурной дипломатии. Среди этих студентов немало тех, кто будет пользоваться русским языком в профессиональной деятельности. Мы намерены обратить на них особое внимание.

В системе международных связей БЭИ в рамках программы открытия на восток помимо России мы откроем наши ворота и в сторону других стран. С рядом из них мы развиваем наши связи, где русский язык как средство общения играет важную роль. Надеемся, что в интересах удовлетворения этих потребностей интерес к русскому языку тоже будет повышаться.

Мы стараемся, чтобы русский язык среди 12 преподаваемых на Факультете внешней торговли иностранных языков не только сохранил, но и утвердил свои позиции по популярности и эффективности обучения.