

Учёные записки Кафедры славянской филологии

A PTE Szláv Filológia Tanszék tudományos közleményei

УЧЁНЫЕ ЗАПИСКИ
КАФЕДРЫ СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
ПЕЧСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

(ПОСВЯЩЕНО ОТКРЫТИЮ РУССКОГО ЦЕНТРА В Г. ПЕЧ)

Редакционная коллегия:

В. Вегвари – Р. Волош – М. Поварницына

Печ, 2011

A PTE SZLÁV FILOLÓGIA TANSZÉK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI
(A PÉCSI OROSZ KÖZPONT MEGNYITÁSA ALKALMÁBÓL)

Szerkesztették:

Povarnyicina Marina – Végvári Valentyina – Wolosz Robert

Pécs, 2011



ISBN 978-963-89172-1-8

A PTE Szláv Filológia Tanszék megbízásából kiadja az Edenscript Kft.
7624 Pécs, Hungária u. 14.
tel.: 72/227-350
www.edenscript.hu

Статьи печатаются в авторской редакции.

A tanulmányokat szerzői változatban közöljük.

Содержание

От редакции	7
<i>Поварницына М.А.</i> Кафедра славянской филологии Печского Университета сегодня	9
<i>Лендваи Э.</i> Volt egyszer egy Szláv Tanszék	13
<i>Архангельская Э.М. – Курпниеце Р.О.</i> Линия улыбки и контуры лица	21
<i>Боронникова Н.В.</i> Грамматические особенности русской речи татар-билингвов, проживающих в Пермском крае	27
<i>Ванхала-Анишевски М.</i> Российские СМИ как зеркало языковой политики страны	39
<i>Вегвари В.</i> О методах преподавания русского языка взрослым	47
<i>Иванищева О.Н.</i> Положение русского языка в трансграничном регионе (На примере Мурманской области как части Баренц-региона)	55
<i>Доценко С.Н.</i> О каламбурах А. Ремизова	65
<i>Комяти Д.</i> Последнее путешествие Николая Степаныча (Еще раз о повести А.П. Чехова «Скучная история»)	71
<i>Коос М.</i> Краткий анализ языковой политики города Печ	79
<i>Кулибина Н.В.</i> Интерактивные ресурсы межпредметных связей учебных дисциплин «русский язык» и «русская литература»	87

<i>Медве З.</i> От «dialectus ruthenica» до литературного языка (Роль языка и религии в развитии национального сознания подкарпатских русинов)	95
<i>Мишки Д.</i> К вопросу о методах учения в процессе обучения русскому языку	107
<i>Надь П.</i> К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов-руси- стов	119
<i>Палоши И.</i> Некоторые средства выражения интенсивности действия в эрзя-мор- довском языке в сопоставлении с русским языком	125
<i>Петрова Л.А.</i> О коммуникативном синтаксисе славянских языков в интонационно- логическом анализе русского текста	133
<i>Поварницына М.А.</i> Наименования-меморативы в современных текстах на русском языке ...	141
<i>Сафронова Л.В.</i> Современное русскоязычное классическое и постнеклассическое лите- ратуроведение Казахстана (в аспекте проблемы автора и героя)	151
<i>Солнцева-Накова Е.В.</i> О проблеме адаптации преподавания русского языка к новым инфор- мационным технологиям	161
<i>Титаренко Е.Я.</i> Фазовые значения русских глагольных префиксов	169
<i>Чайбок-Тверефу И.</i> Народы и их юмор в обучении иностранному языку. Как ганские сту- денты, изучающие русский язык понимают русский юмор?	179
<i>Ясаи Л.</i> О правилах употребления видов в лингводидактическом освещении	189
Сотрудники кафедры	197

Дорогие Коллеги!

Сегодня мы отмечаем открытие в Печском университете **Русского центра**, созданного благодаря материальной поддержке Фонда «Русский мир». Это второй Русский Центр в Венгрии, и мы можем утверждать, что в этом есть немалая заслуга Кафедры славянской филологии, её профессорско-преподавательского состава, руководства Печского университета и гуманитарного факультета, а также Венгерско-российского общества города Печ. Безусловно, без поддержки руководства Фонда «Русский мир» наш Центр не был бы открыт, и поэтому мы выражаем большую благодарность Исполнительному директору Фонда «Русский мир» В.Н. Никонову, заместителю исполнительного директора Фонда В.В. Кочину, менеджеру Фонда С.А. Улитину и конечно же директору Российского культурного центра в Будапеште С.В. Бороздину за помощь в создании Русского центра именно в Печском университете.

В своём докладе на XII Конгрессе МАПРЯЛ в Шанхае В.Н. Никонов отмечал, что русский язык в 1990-е годы «оказался наказанным за реальные и мнимые прегрешения советского и царского режимов, и за ту немалую цивилизирующую роль, которую он играл для многих народов. Его переставали учить, и число русскоговорящих сокращалось». Однако, в настоящее время интерес к русскому языку повышается и, например, в Польше, Болгарии он является вторым иностранным языком после английского, а в Венгрии он занимает 3-4 место. Интересно и то, что в штате Нью-Йорк русский язык стал официальным языком, и на промежуточных выборах в Конгресс были также напечатаны бюллетени на русском языке. На курортах Турции, Египта, Таиланда, Индонезии, как отмечал Президент Фонда «Русский мир», с вами обязательно будут говорить по-русски, как и в лучших магазинах Лондона и Парижа. Практически всем людям в мире известны имена Пушкина, Толстого, Достоевского, Чехова, Солженицына, чьи произведения входят в культурное наследие всего цивилизованного человечества. Гастроли российских музыкантов, театров, ансамблей за границей проходят при полных залах и привлекают к себе большое внимание общественности, что также говорит о неиссякаемом интересе к русской культуре.

Наша Кафедра также вносит достойный вклад не только в научные исследования по лингвистике, литературоведению, методике русского языка, о чём свидетельствуют выступления коллег на различных конференциях и публикации в сборниках научных трудов, но и способствует популяризации русского языка и культуры. Студенты-руссисты принимают активное участие в мероприятиях и соревнованиях, связанных с русским языком (Фестиваль русского языка в Варшаве – 2 место, конкурс по русскому языку в Петербурге, конкурсы чтецов и певцов нашей Кафедры, конкурс переводчиков и т.д.), в мероприятиях Венгерско-российского общества (празднование православного Рождества, празднование Дня русского языка и т.д.) – это только некоторые из событий последнего учебного года.

Мы считаем, что открытие Русского центра на базе Печского университета будет способствовать дальнейшей популяризации русского языка и культуры, развитию межкультурного диалога между Россией и Венгрией.

Данный сборник научных трудов ученых из университетов разных стран, сотрудничающих с Кафедрой славянской филологии, посвящён открытию Русского центра. В сборник включены статьи по лингвистике, литературоведению, методике, а также несколько публикаций, посвящённых почти 65-летней истории нашей Кафедры. Мы выражаем благодарность всем, кто прислал свои работы в наш сборник и надеемся на дальнейшее сотрудничество с ними.

Кроме того, хочется поблагодарить всех коллег, работавших ранее и работающих в настоящее время на нашей Кафедре – их имена вы увидите в конце сборника -, ибо благодаря их труду сегодня Фонд «Русский мир» открывает свой Центр именно в стенах Печского университета.

Редакторы: *Валентина Вегвари, Роберт Волош, Марина Поварницына*

Поварницына М.А. (Печ, Венгрия)

Кафедра славянской филологии Печского Университета сегодня

Кафедра славянской филологии Печского Университета имеет давние исторические и научные традиции, хотя и считается одной из самых молодых в Венгрии. Образованная в 1948 г как кафедра русского языка и литературы в составе Печского педагогического института, она расширила сферу научной и педагогической деятельности, получив с 1991 года своё нынешнее название. В рамках учебной программы кафедры одновременно с основной специальностью – русским языком – в разное время были представлены почти все современные славянские языки: чешский, словацкий, польский, хорватский, украинский, македонский. И в настоящее время на кафедре существует специализация по полонистике, где студенты могут изучать польский язык и литературу.

Известно, что подготовка филологов-русистов в Венгрии давно перестала быть массовой, однако интерес к языку, литературе и культуре не ослабевает. Кафедра учитывает эти обстоятельства и старается максимально приспособиться к изменившимся условиям. В 2006 году на Кафедре началась подготовка бакалавров по специальности «Русский язык и литература», а в 2009 году – было открыто отделение магистратуры по специальности «Учитель русского языка и литературы». Вниманию студентов также предлагается специализация по подготовке русистов-переводчиков в области внешнеэкономической деятельности. Возможно, благодаря этому не сокращается число поступающих на кафедру новых студентов, и это весьма отраднo. По количеству студентов-филологов (ок. 80 чел.) Кафедра сегодня занимает одно из ведущих мест в стране.

Преподаватели кафедры ведут большую научно-исследовательскую работу. Первым значительным собранием научных трудов кафедры стали 2 тома «Учёных записок Печского пединститута», посвящённых филологии (1984, 1985 гг.). Можно сказать, что эта серия была возобновлена изданием учёных записок кафедры славянской филоло-

гии «*Slavica Quinqueecclesiensia*», первый том которых вышел в 1995 году и включил работы по лингвистике, литературе, истории культуры, методике учёных Венгрии и восьми зарубежных стран. С тех пор вышло 8 томов научных трудов этой серии.

Сфера научных интересов сотрудников кафедры весьма обширна. Проблемы лексической семантики русского языка, русского вербального юмора, эквивалентности перевода, вопросы соотношения язык-культура-мышление и языковая картина мира находятся в центре внимания профессора Эндре Лендваи. Под его руководством проходят ставшие уже традиционными конференции «Диалог культур в многоязычной Европе», с материалами которых можно ознакомиться в серии сборников «*Translatologia Pannonica*». Венгерско-украинские (русинские) контакты, вопросы становления языка и культуры подкарпатских русинов – предмет научных изысканий доцента Золтана Медве. Кроме этого, он занимается вопросами церковной культуры восточных славян. Лектор русского языка доц. Марина Поварницына занимается теорией имени собственного, грамматикой русского и других современных славянских языков, главным образом, выражением категории определённости-неопределённости в славянских языках сопоставительно с русским, а также вопросами русского речевого этикета. Научные интересы доцента Роберта Волоша, который в настоящее время является заведующим Кафедрой, касаются компьютерной лингвистики, а именно: автоматизированного анализа морфологии современного польского языка, автоматизированной текстообработки, исследования коллокации. Кроме того, он занимается исследованием старославянских текстов и созданием электронной морфологии старославянского языка. Работы Маргит Коос, адъюнкта кафедры, представляют направление языковой политики: двуязычие в регионе, языковое положение меньшинств, функционирование двуязычных школ, а также анализ первого опыта проведения двухуровневых экзаменов на аттестат зрелости.

Ещё одно направление методическое, лингвострановедческое – представлено в работах доцента Валентины Вегвари. Она исследует роль и особенности использования технических средств обучения в преподавании иностранного языка, вопросы лингвострановедческого анализа русской лексики и занимается вопросами межкультурной коммуникации.

Литературоведческие исследования кафедры также ведутся в различных направлениях. Так, в работах доц. Андраша Сигети разрабатываются вопросы эстетики и философии русского "ренессанса",

сопоставляются эстетические воззрения Н. Бердяева и младшего поколения русских символистов. Самый молодой преподаватель кафедры – Диана Комяти – параллельно с учебой в Докторской школе ведет на кафедре занятия по русской литературе. Ее научные изыскания лежат в области русской литературы XIX века, творчества А.П. Чехова и его, в первую очередь, малой прозы.

Кафедра славянской филологии ведет активную научно-исследовательскую работу, регулярно проводит научные конференции по проблемам русистики и славистики (конференция, состоявшаяся в декабре 2007 года, была посвящена Году русского языка, в 2010 г. международная конференция была приурочена к серии мероприятий «Культурная столица Европы 2011»), выпускает сборники научных трудов, проводит конкурсы переводчиков, чтецов и исполнителей русских песен, дни русского языка и другие разнообразные мероприятия, связанные с русским языком и культурой. Кафедра тесно сотрудничает с Венгерско-российским обществом г. Печ, которое в прошлом году отметило своё десятилетие. Общество регулярно проводит свои мероприятия: организует выставки, концерты, театральные спектакли как с помощью РКЦ в Будапеште, так и с помощью Кафедры славянской филологии и силами энтузиастов и любителей русского языка и русской культуры.

Кафедра славянской филологии является инициатором ещё двух важнейших начинаний. Первое – это образование «Общества преподавателей русского языка Южно-Задунайского региона», которое объединяет специалистов четырёх медье (Баранья, Толна, Шомодь Зала) и имеет своей целью пропаганду русского языка и культуры, помощь преподавателям в организации учебного процесса, в разработке учебных планов, организации конкурсов и т.д. Второе – это основание фонда „Славистика“, в задачи которого входит выявление талантливых студентов и поддержка их первых шагов в науке.

Всё сказанное выше показывает, что Печская кафедра славянской филологии сегодня – это ищущий, творческий и жизнеспособный коллектив, который делает всё возможное, чтобы в меняющихся исторических и экономических условиях максимально удовлетворять меняющиеся запросы молодого поколения.

Лендваи Э. (Печ, Венгрия)

Volt egyszer egy Szláv Tanszék

Historia est magistra vitae

Előzmények

Hazánkban 1989-ben megszűnt az orosz nyelv oktatási monopóliuma, s ez gyakorlatilag egyet jelentett az orosz-oktatás tervszerű megszüntetésével. Kezdetét vette az orosz tanárok átképzése nyugati nyelvek oktatására. A gazdaságban ugyanez történt. Magyarország látványos külsőségek közepette vonult ki a szovjet-orosz piacról. A pótcselekvések irányítói mind a gazdaságban, mind a nyelvben ideológiát véltek felfedezni. Az „érzelmi politika” következtében az alsó- és középfokú oktatásban rövid időn belül mintegy 10-15, a felsőoktatásban 20-25 százaléknyi csökkent az orosz nyelv oktatása. Paradox módon nem a közgondolkodásban, hanem a köz-oktatásban gátolták a szabad nyelvválasztást, a valós társadalmi megrendelések érvényre jutását. A szaktanári jelenlét ellenére a középiskolák 70 százaléka, meg sem hirdette az orosz nyelvet a diákoknak.

Ugyanakkor hazánk egzisztenciális érdekei továbbra is megkívánták a magyar jelenlétet az orosz nyelv által kiszolgált piacon, hogy kölcsönösen előnyös kapcsolatokat tartsunk fenn vele, s olyan szellemi potenciállal rendelkezünk, amely az orosz nyelvet és kultúrát világszínvonalon közvetíteni tudja. A valós igényekhez képest a többi szláv állammal ápolt politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok is alacsony szinten voltak. A politikusokon kívül mindenki látta, hogy tartósan nem engedhetjük meg magunknak azt a luxust, hogy sziget legyünk a szláv tengerben. Erről annak idején többek között egy taxisofőr is kiselőadást tartott nekem. Így történt, hogy a felülről mesterségesen előidézett külkapcsolati erózió mellett egyre nőtt az oroszul tudó szakemberek iránti kereslet. Ennek tudatában küldetést láttunk abban, hogy szerepet vállaljunk Magyarország híd-szerepének kiépítésében. A Szláv Filológiai Tanszék természetes módon vállalta magára, elsősorban orosz és lengyel szakos, fordítók, tolmácsok, nyelv- és irodalomszakos tanárok, külkereskedelmi és idegenforgalmi nyelvi szakértők képzését. A Du-

nántúlon egyetemi szintű szlavisztikai tevékenység csupán a JPTE Szláv Filológiai Tanszékén folyt.

Tanszékalapítás

Jogelődünk, az Orosz Filológiai Tanszék, mely orosz nyelv- és irodalomszakos tanárok képzésére szakosodott, nem talált választ az 1989-es kihívásokra. A süllyedő hajó effektus következtében a korábban 27 fős tanszék 1990-re elvesztette oktatói állományának 30 százalékát. Felvételi keretszámunk először 25-re, majd kézi vezérlésű kari korlátozások miatt 15 főre redukálódott. Az ország más egyetemein, főiskoláin szintén csökkenő volt ugyan a tendencia, de ott az átállás a tanszéki autonómia jegyében történt. Helyzetünkre jellemző volt, hogy szemben a korábbi évtizedek gyakorlatával, 1990 és 1995 között a kar által magasan tartott felvételi ponthatár miatt a tőlünk elutasított felvételizőket folyamatosan átvette a JATE.

Ellentétben velünk, nyugaton mindig is praktikus célokból tanulták az orosz nyelvet. Tudtuk, hogy az ottani tendenciák előbb-utóbb nálunk is érvényre jutnak. Számunkra tehát ez szolgált mintául. Az alábbi moduláris tantervcsaládokat fejlesztettünk ki. Elméleti ruszisztika: filológus, nyelvész, irodalmár. Alkalmazott ruszisztika: nyelv- és irodalom szakos tanár, szakfordító és tolmács, külkereskedelmi nyelvi szakértő, idegenforgalmi nyelvi szakértő. Elméleti polonisztika: lengyel filológus. Alkalmazott polonisztika: lengyel szakértő.

A rendszerváltás ötödik évétől kezdve mondhattuk el, hogy az orosz nyelvhez és kultúrához tapadó politikum lassan-lassan megszűnik releváns tényezőnek lenni. Az egyetemi korú ifjúság – szokásához híven – dacolt a pártok által támasztott ellenszéllel, legalábbis közömbös volt iránta, s őszinte érdeklődéssel fordult a legnagyobb szláv kultúra felé, ami megmutatkozott az 1996-os felvétellel jelentkezők létszámában is. Akkor negyvenhat jelentkezőnk volt.

Koncepciónknak megfelelően 1991-ben a tanszék neve Szláv Filológiai Tanszékre változott. Oktatói létszámunk alakulása: 1990-ben 27 orosz szakos, 1991-92-ben 17 orosz szakos, 1993-95-ben 15 orosz, 2 lengyel, 1 ukrán, 1 szlovák szakos; 1996-ban 8 orosz, 3 lengyel szakos oktatónk volt. A Horvát Tanszékről két kolléga oktatót át összesen heti négy órában. 1995-ben a központi leépítés során a tanszéki állomány újabb 40 százalékkal csökkent. Tizenegy fős létszámmal kellett működnünk.

A hallgatói létszám alakulása: 1990-91-ben 195 orosz szakos, 1991-92-ben 170 orosz szakos, 1992-93-ban 152 orosz szakos, 1994-95-ben 120 orosz szakosunk volt, de köztük 9 hallgató már lengyel specializációval.

1995-96-ban pedig a 105 orosz szakos hallgató között 9 hallgatóra nőtt a polonisták száma. Rövid és középtávon a kétszotortos, 24-26 fős évfolyamokat kívántuk állandósítani az orosz szakon, ami 130 fős hallgatói összlét-számot jelentett. A lengyel szak beindításával (1997-98-tól) évenként egy-egy 10-12 fős évfolyam indulását terveztük. Az oktatók-hallgatók létszám-arányáról annyit, hogy a kilencvenes évek második felében egy oktatóra 12 hallgató jutott, mert az ún. műveltségi blokkban nem-orosz szakosok is látogatták oktatóink meglehetősen népes kurzusait.

Lengyel tantervünk simán vette a Kari Tanács és a Szenátus akadályait, már csak az Oktatási Minisztériumhoz kellett felterjeszteni. Fél éves csend következett be, majd jött a hír, hogy az egyetem „megfelelő” munkatársa „elfelejtette” továbbküldeni a portfóliót a minisztériumnak. Ez a munkatárs ma is az egyetemen dolgozik. A feledékenység oka ma is rejtély.

Mikrokörnyezetünk erős oldalát a Tanszék oktatóinak innovációs készségében láttuk. Jellemző, hogy az 1988-as 27 fős tanszéken a minősített oktatók kilencen voltak, ez a szám 1991-ben 5-re redukálódott. 1995-ben, a megcsappant 11 fős testületben már ismét 8 tudományos fokozattal rendelkező tanár dolgozott. PhD-képzésben vett részt 1994 előtt 2, 1994-ben ugyancsak 2, 1995-ben pedig már 3 fő. 1996-ban 5 kandidátus (Medve Zoltán szerződéses oktatóval – 6), valamint 3 levelező doktorandusz (PhD) oktatott a Tanszéken. Robert Wołosz lengyel lektor disszertációja benyújtás előtt állt. A profilváltást tehát nehéz körülmények között, csökkent oktatói létszámmal hajtottuk végre, a tantervi választék mégis bővült, versenyképe-sebb lett.

Erőfeszítéseink kedvező visszhangra találtak a kari környezetben is, habár felvételi koncepciónk érvényesítése, tanterveink szenátusi felterjesztése a kari vezetés részéről időnként nélkülözte a támogatást. A Tanszék stabilitásának másik pillére a felkínált szakok, szakirányok iránt megmutatkozó erős hallgatói igény volt. Oktatási profilunk alakulása: 1992-ig orosz nyelv- és irodalom szakos tanárképzés volt, 1992-től új képzési irányok léptek be: orosz fordító és tolmács, valamint lengyel szakértő specializáció, 1993-tól orosz minor szintű fordító- és tolmács, valamint külkereskedelmi orosz nyelvi szakértő specializáció. 1992-ben a BTK Kari Tanácsa által elfogadott Lengyel filológus tantervünk sajnos csak 1996 őszén került a JPTE Szenátusa elé.

Pozitív visszajelzésnek értékeltük, hogy a klasszikus filológiai képzés mellett az alkalmazott szakirányokra is markáns érdeklődés volt. A társadalmi megrendelés prognosztizálására művelődési piackutatást végeztünk nyugati országok adatai, felvételizők száma, a szakválasztás motívumai, a hallgatók specializációs szándéka, elhelyezkedési esélyek, álláshirdetések

stb. alapján. A közvéleményt a média segítségével igyekeztünk formálni: cikkeket, közleményeket, állásfoglalásokat, TV- és rádiónyilatkozatokat tettünk közzé. A Tanszék moduláris szlavisztikai tantervcsaládját konferencia-előadásokon ismertettük.

Infrastruktúra

A szerény központi keretek mellett 1992-től a FEFA-320 világbanki pályázat elnyerésével megindult a számítógéppark kiépítése, számítógépes kultúra elterjesztése, orosz és lengyel műholdas TV-adások vétele, 2 videóberendezés üzembe állítása, az 1990-től működő tanszéki könyvtár nagyarányú fejlesztése. Fontos előrelépést jelentettek a külföldi konferenciaszereplések és a külkapcsolatok kiépítése. 1992 és 1996 között 4 nemzetközi konferenciát rendeztünk, 3 tanulmánykötetet (ebből 1 kötetet a Trieszti Egyetemmel közös kiadásban), 1 tudományos évkönyvet adtunk ki (a második, a „Slavica Quinqueecclesiensia II.” 1996 őszén jelent meg). Csodae, hogy rendezvényeinket nemzetközi szlavisztikai fórumnak nevezték!

Külföldi vendégprofesszorokat hívtunk meg és alkalmaztunk. Ami rendelkezésünkre állt: 6 db kisméretű oktatói szoba (átlag 2-2 fővel), 1 db közepes, 1 db kisméretű szemináriumi terem, 1 db könyvtárszoba, egy adminisztrátori és egy tanszékvezetői szoba, 1500 kötetes tanszéki könyvtár (tanszéki demonstrátorok és hallgatók működtették), az alapvető igényeket kielégítő fonotéka és videotéka (hallgatói aktivista által működtetett videómozival), lengyel és orosz TV-csatornák vételére is alkalmas műholdas rendszerek, 2 db videófelvevő és -lejátszó, 4 db hálózatra épített komplett személyi számítógép, 1 db kis-, valamint 1 db nagy teljesítményű fénymásoló, 4 db írásvetítő, 8 db személyi használatú magnetofon, 1 db HI-FI torony állt a Tanszék rendelkezésére.

Kutatás és oktatás

Elvileg a tanszéken minden szlavisztikai diszciplína művelhető volt. Persze, prioritást élveztek a reális társadalmi igényekkel összeegyeztethető, illetve azokból levezethető elméleti és alkalmazott kutatások. Ezen belül elsőrendű támogatást kaptak a tartósan korszerű, minőségi kutatást végző oktatók. A Tanszék támogatta a bel- és külföldi tanszékekkel, karokkal, egyetemekkel, valamint intézményekkel folytatott termékeny együttműködési formákat.

A tanszék oktatói profilunkba illeszkedő kutatási terveken dolgoztak. Minősített oktatóink szlavisztikai alprogrammal szerepeltek a BTK

idegennyelvi PhD-programjában. Külföldi partner közreműködésével folyt a tanszéki műhelymunka, illetve egyes oktatóink kutatásainak eredményeként egyetemi tankönyvek, tanulmánykötetek, monográfiák jelentek meg: Hajzer Lajos „Cseh kultúra” 1993., Hajzer Lajos, Lendvai Endre (szerk.): „Slavica Quinqueecclesiensia I.” (1995), Komarov Valerij, Lendvai Endre, Misky György, Végvári Valentyina (szerk.): „A szláv nyelvek oktatásának elmélete és gyakorlata” (1994), Lendvai Endre „Közelkép a verbális humorról” (1996), Tiszóczy Csaba: „Orosz-magyar légernyelvi szótár” (1995), Végvári Valentyina „Orosz-magyar külkereskedelmi szótár” (1996), Ludmila Zecchini, Lendvai Endre (szerk.) „A szláv nyelvek és a fordítás” (1996), Lendvai Endre „Лексическая семантика русского языка” (1998).

Ebben az időben az oktatók kutatási területei volta: orosz-magyar, cseh-magyar kontaktológia és frazeológia (Hajzer Lajos), orosz-magyar-angol szemantikai és fordításelméleti komparatisztika (Lendvai Endre), orosz-horvát-makedón onomasztika (Marina Povarnyicina), orosz obszcén és láger-lexika (Tiszóczy Csaba), orosz szóképzési vizsgálatok (Laki Andrea), a lengyel szókészlet számítógépes morfológiai elemzése (Robert Wołosz), orosz szimbolizmus és egzisztencializmus (Szigethi András), Puskin prózája (Komarov Valerij), lengyel apokrif irodalom (Elżbieta Stryniak), a mai lengyel irodalom (Pálfalvi Lajos), videotechnika, attitűdvizsgálatok, lingvokulturológia (Végvári Valentyina).

A hazai művelődési piacon a Szláv Filológiai Tanszék (hagyományos) elméleti képzési programjainak versenyképessége átlagos, alkalmazott képzési programjaié kiváló volt. Konferencia-előadásaink nyomán a magyar felsőoktatásban több intézmény követte koncepciónkat. A tanszék praktikus képzési profiljának hála, a budapesti Körösi Csoma Gimnázium és más középiskolák ezekben az években hozzánk irányították végzőseiket. Oktatási szintjeink az alábbiak voltak: Graduális szint: Major, Minor és Specializációs szintű képzés moduláris rendszerben. Posztgraduális szint: Orosz szakos nyelvtanárok, tolmácsok átképzése (pl. fordító és tolmács), továbbképzése. Külföldi részképzés: partnerintézményeknél (Moszkva, Szentpétervár, Krakkó) a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával. Doktori program: A Tanszék minősített oktatói részt vettek az alkalmazott nyelvészeti PhD-képzésben.

Alapelveink: Konzultatív, egyeztető vezetési stílus, parlamentáris eszközökkel kialakított konszenzus, időszaki értékelés, korrekciós visszacsatolás. Az egyetemi oktatói követelményrendszer, a minőségi munka differenciált elbírálásának érvényesülését jelentősen hátráltatta a nivelláló, kontraszelektív felsőoktatási bértáblázat, valamint a több év óta rendezetlen, s ezért elértéktelenedő oktatói fizetések.

A tanszéki munka alapját a Tanszéki Ügyrend képezte. Konzultatív döntés előkészítéssel jutottunk el a stratégiai célokig. Munkánkat minden szinten az átláthatóság jellemezte. Parlamentárisan működő, havonta rendezett tanszéki ülésrenddel dolgoztunk. A tanszéki értekezletek vezető elnöke nem a tanszékvezető, hanem a testület rangidős oktatója volt. Tartalmi kapcsolatban álltunk a tanszéki diákképviseléssel. Félévenként diákfórum volt. Az Egyetem érdekeinek megfelelő letelepítési elveket alkalmaztunk az oktatói testület kialakításában. Az értékálló, korszerű oktató és kutató tevékenységet támogattuk a rendelkezésre álló ösztönzőkkel.

A kutatás és oktatás minőségi színvonalát támogató tényezők az alábbiak voltak. Integráció a JPTE belső rendszerében (tanszékcsoporthoz, kar, kapcsolat más karokkal), a magyar felsőoktatási rendszerben, az európai felsőoktatásban, a JPTE művelődési vonzáskörzetében. Egyetemi éves és időszaki beszámoltatási rendszer. Tanszéki ösztönzési mechanizmus (felterjesztés különböző szintű elismerésre (dicséret, kitüntetés). A tanári munka hallgatói véleményezése. Szakmai beszélgetések. A kutatás és oktatás minőségi színvonalát rontó tényezők is voltak. A minőségi teljesítmény elismerésének (előléptetés, feljebb sorolás, premizálás) és jobb munkafeltételekkel való honorálására igen kevés lehetőség volt. 1992-1994-ig a Szlovén Filológiai Tanszéken az oktató, kutató és oktatásfejlesztő tevékenységet mérő évvégi önelszámoló rendszer működött. Évente javaslatot tettem a Kar és az Egyetem vezetőinek hasonló mérési rendszer, valamint a differenciált bérezés bevezetésére. Az egyetemi szintű beszámoltatási rendszer bevezetésével a tanszéki értékelés hatályát veszítette.

Tantervi munkák

Céljaink voltak a tanszéki tantervcsalád kurzus kínálatának fejlesztése, a státusz bővítés, a tehetséges hallgatók bevonása az oktatásba. 1991-től a Tanszék kidolgozta a Moduláris szlavisztikai tantervcsaládot, mely a polonisztikán és ruszisztikán belül bölcsész és alkalmazott szakirányokból tevődött össze. A tantervi modulok fokozatos bevezetésén oktatói teamek dolgoztak: polonisztika (3 fő), ruszisztika: nyelvészet (4 fő + 1 óraadó), beszédgyakorlat és tantárgypedagógia (2 fő + 1 óraadó), irodalom és kultúra (3 fő), fordítás, tolmácsolás (3 fő + 1 óraadó), külkereskedelmi és idegenforgalmi szaknyelv (2 fő).

Orosz modul. Főszak: Orosz bölcsész, Orosz nyelv és irodalom szakos tanár. Mellékszak: Orosz szakfordító és tolmács. Specializáció: Orosz fordító és tolmács, Orosz külkereskedelmi nyelvi szakértő, Orosz idegenforgalmi nyelvi szakértő. Lengyel modul. Főszak: Lengyel bölcsész, Lengyel

nyelv és irodalom szakos tanár, Mellékszak: Lengyel bölcsész, Specializáció: Lengyel humán szakértő, Lengyel fordító és tolmács. Második szláv nyelvi fakultatív modul: Cseh (alap- és középfok), Cseh kultúra, Horvát (alap- és középfok). A fejlesztések a jelentkezők és a szaktanárok létszámának függvényében indulnak. Felvételi keretszámok: orosz: 25-28, lengyel: 10-12 fő/évfolyam. Külföldi részképzés: Hathetes és fél éves orosz ösztöndíjak; rendszeres lengyel részképzés beindítása. Posztgraduális képzés: Szlavisztikai PhD alprogram Dr. Szépe György professzor Alkalmazott nyelvészeti doktori programjában. Orosztanárok továbbképzése, átképzése orosz fordító és tolmács szakra.

Kapcsolatok

Belföldi felsőoktatási partnereink voltak az ELTE BTK Keleti Szláv és Balti Nyelvek Tanszéke (kölsönös publikációk, konferencia részvétel, doktoranduszok (3 oktató) a partnertanszéken, vendégelőadók. JATE BTK Szláv Filológiai Tanszék (kölsönös publikációk, konferencia részvétel, vendégelőadók), KLTE BTK Szláv Filológiai Intézet (kölsönös publikációk, konferencia részvétel, vendégelőadók). Bessenyei György Tanárképző Főiskola Orosz Tanszék (Nyíregyháza): kölsönös publikációk, konferencia részvétel, vendégelőadók. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Szláv Filológiai Tanszékcsoport (Szombathely): kölsönös publikációk, konferencia részvétel, vendégelőadók.

Külföldi felsőoktatási partnereink voltak. Puskin Orosz Nyelvi Intézet (Moszkva): egyetemi szintű együttműködési szerződés kereteiben kölsönös publikációk, konferencia részvétel és rendezés, vendégelőadók, hallgatói részképzés történt. Herzen Pedagógiai Egyetem (Szentpétervár): tanszéki szintű együttműködési szerződés, kölsönös publikációk, konferencia részvétel, vendégelőadók, hallgatói részképzés. Új részképzési modell közös kidolgozása a MKM jóváhagyásával – folyamatban. Ivan Franko Állami Tudományegyetem (Lvov): együttműködés az Ukrán Tanszékkal, vendégtanár meghívása 1994-95-ben, kölsönös publikációk, konferencia részvétel. Jagelló Egyetem (Krakkó): lengyel lektor küldése, hallgatói részképzés, további együttműködési formák kiépítése volt folyamatban. Pedagógiai Főiskola (Nyitra): szlovák vendégtanár küldése 1994-95-ben, kölsönös publikációk, konferencia részvétel. Nyugat-Csehországi Egyetem (Plzeň): kölsönös publikációk, konferencia részvétel, egyetemi jegyzet lektorálása, vendégelőadók. Trieszti Tudományegyetem Fordító és Tolmácsképző Kara: tanszéki szintű együttműködési szerződés keretében: kölsönös látogatások, publi-

kációk, vendégelőadók, konferencia részvétel és -rendezés, közös tanulmánykötet szerepeltek.

Regionális partnereink voltak. Dél-Dunántúli Orosztanárok Szervezete (DÉOSZ). Ez a szakmai szervezet a Szláv Filológiai Tanszék kezdeményezésére alakult meg 1994-ben. Tagjai Zala, Somogy, Baranya és Tolna megye orosz szakos tanáraiból kerültek ki. A DÉOSZ éves tanácskozásán és közgyűlésén szakmai, érdekvédelmi kérdéseket tárgyalt. Hasonló célú folyóirata volt a félévenként megjelenő „Golosz Pannonii”, mely ugyancsak a Tanszék szerkesztésében kerül kiadásra. A Tanszék kezdeményezésére és szervezésében megalakult Szlavisztika Alapítvány, melynek céljai tehetséges szlavista hallgatók, oktatók támogatása, a külfölddel való kapcsolattartás (tanulmányutak, vendégelőadók) segítése, a konferencia-élet serkentése, tudományos kiadványok megjelentetése. Tagjai: a Szláv Filológiai Tanszék, a Horvát Tanszék, az Idegennyelvi Lektorátus oktatói, a pécsi székhelyű Famárk Kft., az JPTE Továbbképzési Intézet Idegennyelvi Titkárság voltak.

A hol erősebb, hol gyengébb ellenszél közepette a tanszék történelmének eddigi legnagyobb teljesítményét produkálta. A mindenoldalú megújulás nem kis erőfeszítésünkbe került. Büszkén mondhatjuk, hogy oktatóink jelentősebb anyagi ösztönzők híján is azonosulni tudtak a tanszék küldetésével. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy Tiszóczy Csaba könyvalakban megjelentette kutatásairól szóló monográfiáját, Laki Andrea pedig alkotó szabadságáról visszatérve letette az asztalra disszertációjának kéziratát. Hogy egyik munka sem került megvédésre, s egyik oktató sem jutott el a doktori (PhD) fokozatig, mi több, maga a tanszék is a Horvát Tanszék alá rendelt szeminárium szintjére süllyedt, arra a következő korszak vezetési filozófiája ad magyarázatot.

Архангельская Э.М. – Курпниеце Р.О. (Рига, Латвия)

Линия улыбки и контуры лица

Современный мир динамичен: перемещаются люди, идеи, национальные кухни и традиции. Хочется, чтобы в нашем «глобализованном», но увы, беспокойном мире подтверждалась старая формула о радости человеческого общения. Нужно для этого совсем немного – знать, с кем, по каким законам и правилам лучше всего общаться, какие коммуникативные ценности у твоего партнера по коммуникации, что он может принести на общий алтарь, а с чем не сможет расстаться... Да, ради комфортного общения можно поступиться многим, но, видимо, существуют некие «рубежи стратегического значения».... Выскажем предположение (основанное на наблюдениях), что одним из них является «линия улыбки».

Мы прекрасно знаем претензию инокультурного сознания к «загадочной русской душе»: почему не улыбаются? Тысячи иностранных туристов, особенно из англоязычных стран, уезжая из России и восторженно отзываясь об увиденном, сетуют в конце: но только почему люди на улице такие мрачные, почему не улыбаются? В свою очередь русские, побывавшие, например, в Америке, хоть и не очень уже удивляются, но все равно замечают, что люди там часто улыбаются без повода. В таких случаях культурологи говорят о конфликте культур. Иными словами, в разных культурах коммуникативные функции улыбки различны. В западном мире вообще и в англоязычном в особенности улыбка – это, прежде всего, традиция, обычай: растянуть губы в соответствующее положение, чтобы показать, что у вас нет агрессивных намерений, вы не собираетесь ни ограбить, ни убить. Улыбка – это формальный знак культуры, требование этикета, не имеющий ничего общего с искренним расположением к тому, кому ты улыбаешься.

У русских совершенно иной менталитет, другие традиции, другая жизнь, другая культура – в этом вопросе все прямо противоположное. Серьезное, сосредоточенное выражение лица русских на улице – не признак их особой мрачности, а лишь традиция, считающая улыбку чем-то сокровенным и предназначенным близкому и приятному чело-

веку. Традиция эта имеет глубокие корни. Улыбка и смех – только в минуты радости и отдыха. Легкости души. Во всех остальных случаях это глупость. В книге «Мудрое слово Древней Руси» [Мудрое слово, 1989] читаем: «Сын мой, среди людей находясь, к ним подходя – не смейся: ибо в смехе рождается глупость, из глупости – ссора, а в ссоре – свара и драка, в драке же смерть, а в убийстве и грехи свершаются» такое поучение звучит в «Повести об Акире Премудром» (12 в.). Св. Василий учит: «Светлой улыбкой легко показать душевную радость... Ибо когда веселится сердце, расцветает лицо».

Содержание пословиц 18 в. фиксирует следующий житейский опыт: «Смехи да хихи вводят во грехи», «Велик смех, не мал и грех». В приведенных фразеологических единицах реализуется ассоциативно-семантическая параллель «смех – грех», достаточно устойчивая для русского культурно-языкового сознания. Думается, что ее не следует относить исключительно к случаям языковой игры. Устойчивость данной параллели, ее встречаемость в разных текстах, в различных дискурсивных практиках позволяет предположить «близкое залегание» причинно-следственных смыслов.

В словаре В.И. Даля глагол **улыбаться** определяется как ‘ухмыляться’, ‘смеяться молча, про себя’, ‘показывать выражением уст и лица расположение к смеху.’ В качестве иллюстрации фразеологии приводятся примеры: *Где грех, там и смех. Набыет и улыбка оскомину. Смехом сыт не будешь. Смех до добра не доводит.* Видимо, этот последний фразеологизм лежит в основе приметы, которую знает даже современная молодежь, – *много смеяться не к добру. Нельзя много смеяться перед ответственным делом, например, перед экзаменом, может все закончиться слезами.*

Показательно, что в языковой картине мира у русских улыбка занимает довольно скромное место. У слов улыбка и улыбаться всего 9 синонимов. Словообразовательное гнездо включает в себя 13 производных. Анализ противопоставления показывает, что улыбка – для русских это чисто мимическое выражение эмоций, что абсолютно отличает их от европейской культуры. В русском языке словосочетание дежурная улыбка, вежливая улыбка имеют отрицательные коннотации: дежурная – значит, по обязанности, вежливая – значит, не от души. Сатирик М. Задорнов назвал американскую улыбку хронической. Представляется, что комментарии излишни. Хронической в русском языке бывает только болезнь. Отношение к дежурной, этикетной улыбке у русских хорошо иллюстрирует цитата из романа Б. Акунина «Алтын-толобас»: «Николас любил щегольнуть перед какой-нибудь

русской путешественницей безупречным московским выговором и знанием современной идиоматики. Неизменное впечатление на ба-рышень производил прекрасно освоенный трюк: двухметровый лондо-нец, не по-родному учтивый, с дурацкой приклеенной улыбкой и без-упречным пробормотом ровно по середине макушки – одним словом, чи-стый Англичан Англичанович – вдруг говорил: «Милая Наташа, не завалиться ли нам в Челси? Там нынче улетная тусовка» [Акунин Б., 2000, с. 7].

Анализ статистических данных, парадигматики, синтагматики, словообразовательного и стилистического потенциала убеждает в до-минировании **смеха**, но не **улыбки** в сознании русских. Языковой мате-риал отчетливо противопоставляет **смех** и **улыбку**.

Синонимика **смеха** и его главного производного **смеяться** – очень богата. Синонимические ряды включают большое количество разговорных, а также просторечных слов и выражений. Они передают различные семантические оттенки, например, временные (*посмеи-ваться время от времени*), звуковые (негромко *хихикать*, громко *хо-хотать*, *закатываться от смеха*), качественно-характеризующие (ис-подтишка *смеяться в кулак или в бороду*, *давиться смехом*; внезапно *фыркать*, *прыскать*). Все эти слова ярко эмоционально-экспрессивно окрашены. Они характеризуются большим разнообразием коннотаций – от неодобрительных *скалить зубы*, *хиханьки да хахоньки разводить* до шутливых *смешинка в рот попала* и выражающих эмоциональную насыщенность, интенсивность действия *заливаться смехом*, *смеяться до упаду или до слез*, *умирать со смеху*, *валяться*, *покатываться*, *ка-таться со смеху*, *надрывать животики со смеху*, *грохотать*, *гого-тать*, *ржать* и др. При этом явно превалирует семантика действия – лексическая и фразеологическая. У глагола **смеяться** – 23 синонима, у существительного **смех** – 6.

Такое же богатство и такая же оппозиция наблюдается и в сло-вообразовании. Слова **смех** и **смеяться** имеют около 120 производ-ных. Внутренняя структура этой словообразовательной микросистемы разнообразна: 52 глагола, 33 существительных, остальные – прилагательные и наречия. Превалируют глаголы. Отсюда следует, что у рус-ских отношение к юмору деятельное, активное. Существительные дают большой пласт производных с суффиксами субъективной оценки, вы-ражающих эмоциональное отношение к смеху – с большим диапазоном оттенков. Общая картина здесь такова. Названия лиц типа *смехун* (по модели: *болтун*, *брехун*, *свистун*), *смехач* (по модели: *ловкач*, *толкач*), *пересмешник*, *насмешник* включают коннотации неодобрения. Гла-

голы, предполагающие наличие прямого объекта, т.е. переходные, демонстрируют паритет позитивных и негативных действий. Например, установку на создание благоприятной атмосферы общения, внимание к собеседнику выражают глаголы *смешить*, *насмешить*, *посмешить*, *рассмешить* и др. Прямо противоположное значение выражают слова типа *высмеять*, *обсмеять*, *засмеять*. Это и резкость действия, и полнота, и доведение его до предела.

Такой мощный потенциал, заложенный в системе языка и востребованный его носителями, убедительно свидетельствует о **ценности смеха** для русской языковой личности. Несмотря на то, что бытует представление о русском человеке как о человеке не улыбочивом, с тоской в душе, ему самому *смех* сквозь слезы помогает выживать.

В этом, с одной стороны, проявляется и широта души, стремление к наиболее полному, динамичному, ярко эмоционально окрашенному самовыражению, и особое юмористическое отношение к различным аспектам жизни, а с другой, отрицание чисто внешней, этикетной функции улыбки.

Так уж сложилось в русской культуре, что все эмоциональные состояния человека «обналичиваются», проявляются на лице, которое не служит просто фоном, а выступает важным звеном в системе ценностных категорий, т.е. является культурным концептом.

Этимология слова *лицо* (первоначально *лице*) – свидетельствует о его общеславянском происхождении, о словообразовательных связях со словом *лик*. Такие фонетические явления, как третья палатализация и изменение под ударением *е* в *о* после отвердения *ц* преобразовали его в *лицо*. Этимология самого же слова *лик* возводит его, по мнению этимологов (М. Фасмер, П.Я. Черных), к общеславянскому суффиксальному слову от *лить*, – ‘формовать литьем’, т.е. создавать форму, вид, образ (аналогично в слове *облик*). Для сравнения в польском языке *twarz* от *tworzyć* ‘делать’.

Факты русского языка убеждают в ценности *лица* как выразителя личности того или иного человека. Для русского человека лицо – отражение его сущности, внутренних духовных ценностей. Так В.И. Даль отмечал: «Лицо человека представитель высших духовных даров: лоб – небесная любовь; глаза – разумение, разумное созерцанье; уши – понимание и послушанье; нос – постижение добра; щеки – постижение духовных истин; рот – мысль и ученье; губы – духовная хвала; борода – внешность ученья и пр.» [Даль В.И. 1955: 258].

Факт ценности лица в русской культуре отмечен многими исследователями (см., напр., [Колесов В.В. 2007]). В частности, в поэтиче-

ском дискурсе любое обращение к *лицу* не только одухотворяет художественное пространство, в котором обозначаемое наделяется антропоморфными характеристиками, но индивидуализирует и приближает. При этом само *лицо* служит важным образным элементом метафорического, символического поля значений. Наличие богатой палитры контекстных семантических / ментальных вариаций свидетельствует о большом образно-ассоциативном потенциале *лица*, о его «открытости» для функционирования в области художественного смыслообразования, где *лицо* активно избирается культурно-языковым сознанием при концептуализации личностно и эстетически значимых понятий.

Культурная информация о *лице* и *улыбке* позволяет предположить, что не всякое лицо годится для этикетной улыбки, на **таком** лице хроническая улыбка если и приживется, то не скоро. Русское *лицо* и *улыбка* – это культурный капитал, который быстро не размещивается. Так что будем общаться, как можем – с добрыми намерениями и искренне, с естественными улыбками на дружелюбных лицах.

Литература

- Акунин Б. Алтын-толобас. Изд. Дом «Нева»; Москва: Олма-Пресс, 2000.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва, 1955, тт. 2; 5.
- Колесов В.В. Лица, лики и личины. // В. Колесов. Русская ментальность в языке и тесте. Санкт-Петербург, 2007. С. 169 – 217.
- Мудрое слово древней Руси. Сборник. Серия «Сокровища древнерусской литературы». Антология. Москва, 1989.

Боронникова Н.В. (Пермь, Россия)

Грамматические особенности русской речи татар-билингвов, проживающих в Пермском крае¹

Настоящее исследование выполнено в рамках программы по изучению особенностей русской речи билингвов Пермского края. Как известно, Пермский край относится к полиэтническим регионам Российской Федерации. В настоящее время на территории Пермского края проживает около 3 млн. человек 142 национальностей. По численности населения наиболее представительными этническими общностями являются русские (около 2,5 млн. чел.), коми-пермяки (более 180 тыс. чел.), татары (более 135 тыс. чел.), башкиры (более 40 тыс. чел.), удмурты (около 26,5 тыс. чел.) (Всероссийская перепись населения, 2002 [электронный ресурс]). Таким образом, на территории края сосуществуют языки, относящиеся к разным языковым семьям (индоевропейской, финно-угорской, тюркской) и разным типологическим группам.

Сосуществование нескольких этнических общностей на одной территории позволяет отнести Пермский край к полиэтническим регионам современной России. Языковая ситуация края может быть охарактеризована как поликомпонентная и при этом гетерогенная и гомогенная. Общерусские языковые процессы в Прикамье имеют региональную специфику: на этой территории взаимодействуют не только просторечие и литературная речь, но просторечие, локально окрашенная литературная речь и кодифицированная литературная речь. Кроме того, языковая ситуация в Прикамье может быть охарактеризована как неравновесная, поскольку 98% всего населения края владеет русским языком как государственным. При этом язык межэтнического общения в коммуникативных ситуациях всех типов – это локально окрашенный вариант русского литературного языка. Кроме того, в каждом регионе компактного проживания того или иного этноса формируется свой тип русско-национального или национально-русского билингвизма, а также свой вариант русского языка, который имеет те или

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 11-14-59008 а/У.

иные особенности, обусловленные интерференцией с разными национальными языками.

Наибольший вклад в формирование специфики языковой ситуации Пермского края вносят русский, коми-пермяцкий и татарский языки, при этом на татарском языке говорят не только татары, но и башкиры. Большинство исследователей формирования пермских говоров пишут о том, что финно-угорский языковой субстрат оказал на них значительное влияние. В то же время ни лингвисты, ни этнографы не отмечают заметного влияния тюркских языков на русскую речь Прикамья. Большинство билингвов, общаясь на русском языке, вносят свой вклад в картину русской речи Пермского края. Поскольку коми-пермяки и татароязычное население являются самыми крупными этническими группами, то русская речь именно этих групп наиболее интересна для изучения.

В настоящее время на основе изучения русской речи билингвов-коми-пермяков и татар выпущено две звучащие хрестоматии², материалы которых позволяют сделать предварительные выводы о характере русской речи билингвов и обозначить основные направления ее исследования. В хрестоматиях опубликованы тексты спонтанной русской речи билингвов-коми-пермяков и билингвов-татар. Тексты представлены как в графическом, так и в звуковом виде.

Сбор, обработка и представление материалов позволяют описывать интерференцию в русской речи билингвов. Предварительный анализ русской спонтанной речи коми-пермяков и татароязычных групп показывает, что она характеризуется специфическими особенностями на всех лингвистических уровнях. При этом, несмотря на разные типы родных языков, многие особенности речи билингвов – от фонетических – до грамматических оказываются общими. Очевидно, что можно поставить вопрос о том, что не только финно-угорский субстрат, но и тюркский оказывают влияние на специфику региональной пермской русской речи – пермского региолекта, а также, через региолект, влияют друг на друга.

В статье мы остановимся на анализе грамматических особенностей русской речи билингвов-татар. Материалом для исследования послужили двадцать пять спонтанных текстов русской речи билингвов-татар, проживающих в Бардымском районе.

² Русская спонтанная речь коми-пермяков: Звучащая хрестоматия / кол. авт., науч. ред. Т.И.Ерофеева; Перм. ун-т. Пермь, 2007. 72 с.; Русская спонтанная речь татароязычных билингвов Пермского края: звучащая хрестоматия / кол. авт.; науч. ред. Т.И. Ерофеева; Перм. ун-т. Пермь, 2010. 100 с.

Для того чтобы охарактеризовать грамматическую интерференцию в русской речи татар, обозначим основные особенности грамматики татарского языка. Татарский язык относится к агглютинативным языкам, т.е. в нем образование слов и форм осуществляется путем присоединения к самостоятельному корню слова словообразующих, формообразующих и словоизменяющих аффиксов в определенной последовательности: *ат* (корень), *-лы* (словообразовательный аффикс присутствия), *-лар* (формообразующий аффикс множественности), *-ыбыз* (формообразующий аффикс принадлежности 1-го лица множественного числа), *-га* (словоизменятельный аффикс направительного падежа): *атлыларыбызга* 'нашим (людям), которые имеют коней'. Аффиксы однозначны и стандартны (см.: Бадиков 1993; Закиев 1997; Сафиуллина и др. 1998 [электр. ресурс] и др.).

В татарском языке, как и в русском, имеются знаменательные и служебные части речи, модальные слова, междометия, частицы и звукоподражания. Среди знаменательных частей речи выделяют существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол и наречие. К служебным частям речи относятся послелогои и послеложные слова, союзы, частицы. Особую группу составляют междометия, звукоподражательные слова, модальные слова. К изменяемым частям речи в татарском языке традиционно относят имя существительное и глагол (см.: Сафиуллина и др. 1998 [электр. ресурс]). Между частями речи в татарском и русском языках есть существенные различия. В татарском языке именные части речи в основной форме не обладают формальными грамматическими признаками, позволяющими отнести слово к той или иной части речи (см.: Бадиков 1993: 47).

Имя существительное в отличие от русского в татарском языке не имеет рода. Если необходимо выразить родовой признак, то используются слова, образованные от разных корней: *ана* 'мать' – *ата* 'отец', *угез* 'бык' – *сыер* 'корова'. В некоторых случаях при необходимости различать пол животных используются так называемые «пустые лексемы», восходящие к корням *ата* и *ана*: ***ата*** *каз* 'гусак' – ***ана*** *каз* 'гусыня', ***ата*** *маче* 'кот' – ***ана*** *маче* 'кошка'. Иногда «пустой лексемой» маркируется только обозначение самца: ***ата*** *эт* 'пес' – *эт* 'собака' (см.: Бадиков 1993: 48–53; Сафиуллина и др. 1998 [электр. ресурс]). Имеются формы двух чисел: единственного и множественного. Единственное число противопоставляется множественному числу отсутствием показателя числа: *китап* – *китаплар* 'книга – книги'. Своеобразием татарского языка является наличие у имени категории принадлежности, обозначающей принадлежность предмета определенному лицу и име-

ющей специальные аффиксы (*кулым* ‘моя рука’). В татарском языке, так же как и в русском, 6 падежей, однако значения падежей не совпадают. Падежный аффикс присоединяется к корню после аффикса множественного числа и аффикса принадлежности: *урман-нар-ыбыз-га* ‘в наши леса’. Для татарского языка характерно сочетание имени с именем (тюркский изафет).

Глагол имеет спрягаемые личные и неспрягаемые неличные формы. К спрягаемым относятся изъявительное, повелительное, желательное и условное наклонения глагола, к неспрягаемым – причастие, деепричастие, имя действия, инфинитив. Глаголы имеют 5 залогов, выражающих отношение действия к исполнителю: действительный, страдательный, возвратный, взаимно-совместный, понудительный. В изъявительном наклонении наблюдается обилие временных форм глагола: настоящее, прошедшее категорическое, прошедшее неопределенное, прошедшее многократное, преждепрошедшее, прошедшее незаконченное, будущее неопределенное, будущее категорическое, будущее-прошедшее (Харисов 2000: 124–125). В морфологии глагола широко представлены аналитические временные формы, а также сочетания основного глагола с вспомогательными, выражающие характер протекания действия, его интенсивность, степень завершенности и т.п. (при отсутствии категории вида). Кроме того, в татарском языке имеется категория отрицания, выражающаяся особыми формами глагола. Деепричастие в татарском языке имеет четыре формы, причастие – три формы.

В грамматике татарского языка особую функцию выполняют послелого и послеложные слова. Послелого по своей грамматической функции соответствуют русским предлогам.

В области синтаксиса особенности татарского языка следующие. В простом повествовательном предложении основным законом является постановка сказуемого в конец предложения: *Бакчада кошлар сайрый* – дословно ‘В саду птицы поют’. Зависимое слово всегда стоит перед главным. Порядок слов в предложении относительно твердый (SOV). Своеобразием татарского коммуникативного синтаксиса является то, что новое в повествовательном предложении обычно стоит перед сказуемым, принимая на себя логическое ударение: *Бүген китапны мин укыйм* ‘Сегодня книгу я читаю’; *Бүген мин китапны укыйм* ‘Сегодня я книгу читаю’; *Китапны мин бүген укыйм* ‘Книгу я сегодня читаю’ (см.: Сафиуллина и др. 1998 [электр. ресурс]). По замечанию Д.Б. Рамазановой, «синтаксис говора пермских татар характе-

ризуется активностью инверсии в сравнении, например, с другими говорами среднего диалекта татарского языка» (Рамазанова 1996: 130). Обратимся к анализу языкового материала. К наиболее ярким грамматическим особенностям речи информантов можно отнести следующие черты:

1. Колебание в употреблении рода, которое обусловлено отсутствием категории рода в татарском языке. Колебание в употреблении рода проявляется в ошибках при согласовании существительного с прилагательным, местоимением и глаголом в прошедшем времени: *Средний // Образование среднее; ...родилась... / в этот село Первый Краснояр //*; *Муж у меня / после / военной службы работала в селе Барда //*; *Ну конечно немножко / туповатое получился //*; *Связать / дальнейшую / жизнь / и карьеру / с историей России / обожаю его! //*; *Училась / в сарашевском среднем школе //*. Кроме того, наблюдается склонение существительных мужского рода по типу женского рода (и наоборот): *В хозяйстве / мы / содержим / крупный рогатый скот / и / телёнку //*; *Ну / остатку мёда / то(г)да мы продаём / на продажу //*.
2. Отмечается образование форм слов по аналогии. Неверный выбор окончания: с *мужом* вместо с *мужем* (тв.п., м.р., II скл.), по аналогии с окончанием с *ножом* (тв.п., м.р., II скл.) в позиции под ударением; у *татаров* вместо у *татар*. Образование форм глагола по аналогии: *Чиню мотоцикл / если получится / на них ездю //*; *А если уж вообще отстаи- / от- / отстам / в Пермский / педагогический колледж //*. Нужно отметить, что последние формы довольно часто встречаются в русских пермских говорах.
3. Колебания в употреблении числа: *Как бы / когда был / ма- ваще я маленький / со своими родителями вон / н- не то что работал / н-н / с ним / с ними / всё время был //*. Как видно из примера, информанты могут замечать неправильное употребление числа и исправлять его. Сходные речевые особенности отмечаются в спонтанной речи русских.
4. Отсутствие согласования по числу: *Потом м-м / поступила э / в / э / Пермские училище / техническое училище / сто / сто одиннадцать //*; *Ну-у / обычно у татаров младший сын-н / он как бы-ы / наследуют / то что от отца //*.
5. Нарушения в употреблении падежей. Многие из нарушений в употреблении падежей связаны с неправильным управлением:

И был награждён орденом за **Службу Родины** третьей степени //; Работаю // **Социально-оздоровительный центр** //; Родился... // А где я?.. / где я родился? // **В Сараши** //; И кому-то угораздило / этой водой / вытереть доску! //; Родилась в село **Сараши** // Первым / ребёнком //; **Мне** когда я их вижу / настроение поднимается // С ними как хорошо мне! //; О-о / люблю увлекаться / катанием / с горки / и-и / **ходьбы** на лыжах //; Одна в ПГУ учится // Другая в финансовом колледже // Третья / в **педколледж** //; М-м / с **девятый** по одиннадцатый класс //; До армии / я / прошёл / **подготовке** / автошколе ДОСААФ //.

Как видно из примеров, информанты довольно часто используют в своей речи несклоняемые формы существительных. Начальная форма слова в татарском языке (основной падеж) может употребляться в любой синтаксической функции, а грамматические значения в таком случае выражаются послелоговыми, послеложными словами или порядком слов (см., например Сафиуллина и др., 1998), поэтому нарушения в падежной форме являются довольно частотными в русской речи татароязычных информантов.

6. Ненормативное использование предлогов: Ходим в лес // **Со всем классом и со учителем** //; Забрали в армию / потом из армии приехал и уехал **в Север** // Там работает **по вахтовым методом** //; У-у / у себя в студклубе / я участвую в мюзиклах // **На студвесне** / на «Алло мы ищем талантах» //; Она лейтенант милиции // Работает / **на-а** / **Мотофи-** / **Мо- то- вилихинском районе** / в УВД //; Первое время устроилась / э / в этой / **в ферму** //; Участвуем **на смотрах** / художест(вен)ной самодеятельности //; На-а / ездим **в сенокос** //; Не здешняя / она **из Севера** приехала //; А / люблю / ходить в гости **в соседи** //.
 7. Отсутствие предлогов в речи информантов: После окончания десятилетки / училась / _ **Кунгурском** / педагогическом училище на воспитателя //; _ **соседями** живём хорошо // Друг к другу в гости ходим //; Э-э / после школы / поехала / _ **Пермский край** / _ **город Кунгур** // _ **Техникум** поступать //; Служил я / _ **Алтайском крае** //; Ко(г)да учился _ **Пермском военном училище** / в молодости / был кандидатом в мастера спорта по лыжам //.
- Часто предлоги отсутствуют в сочетаниях с числительными: Родилась / _ **тысяча девятьсот шестьдесят четвёртом году** / двадцать девятого июля //; _ **Тыща девятьсот** / **девяносто пятого года** / ув- / уволился в запас во-

оружённых сил //). Как известно, в татарском языке предлоги отсутствуют, а их функцию выполняют специфические падежные аффиксы и послелог (ср. *Укучылар урманга экскурсияга киттеләр*. 'Ученики в лес на экскурсию пошли'), поэтому особенности, отмеченные в пунктах 6 и 7, встречаются в речи информантов.

8. Часто отсутствует согласование имени существительного и прилагательного по падежу в атрибутивном словосочетании. Это, на наш взгляд, связано с отсутствием согласования как разновидности подчинительной связи в словосочетании в татарском языке: *После ош- / окончания сарашевской средняя школа / десять классов / (вдох) поступил в Пермское военно-техническое училище //*; *Альбина // Дознавателем / работает //* *В городе Перми // Мотовилихинский районе //*.
9. Подобные нарушения отмечаются и в сочетаниях порядковых числительных с существительными: *Родилась / э-э / в тысяча девятьсот шестьдесят четвёртого года //*. Такие примеры можно интерпретировать как частный случай неправильного оформления определения.
10. Нарушения в употреблении количественных и порядковых числительных: *Это было э / двадцать пятого августа / двухтысячно восьмого года //*.
11. Наблюдаются нарушения в сочетании собирательных числительных с существительными: *Я и двое моих одноклассниц / решили / поехать туда //*; *Четыре внуков щас //*; *А-а / остальные / двое внучки-и / четыре года / и / два с половиной года //* *Ходят / в садики //*. Здесь можно предположить влияние родного диалекта. Как отмечает Д.Б. Рамазанова, в говоре пермских татар «собирательные числительные употребляются в функции определения» (Рамазанова 1996: 83), в литературном языке они в сочетании с существительным не используются.
12. Встречаются нарушения в использовании видовременных форм глагола: *Сидим / поболтаем / по вечерам //*; *...поэтому / я смогла всё делать сама / и в жизни это мне помогло //*; *Их полюбил / их / уже не сможешь бросать //*. Это связано с отсутствием категории вида в татарском языке.
13. Ненормативное использование притяжательного местоимения свой: *Я и по сей день работаю здесь //* *Мне своя работа очень нравится //*. Притяжательность у существительных и у личных местоимений в татарском языке выражается особым падежным

аффиксом, поэтому говорящие испытывают затруднения с употреблением притяжательных местоимений в русском языке. В то же время русской спонтанной речи также свойственно подобное употребление притяжательного местоимения *свой*.

14. Образование аналитических форм компаратива от относительных прилагательных по аналогии с качественными: **Более / перспективные / более / этот / платные / места ищут //**. Подобное употребление компаратива встречается в спонтанной речи русских.
15. Нарушения в употреблении устойчивых конструкций: *Поступила в училище / операт- / э-э / на профессию операторша //*; *Всегда стараюсь быть весёлой / добродушной / и надеюсь все / если / все / люди такими будут / жить станет прекраснее! //*; *Я училась в сельскохозяйственном институте / агрохимиком //*; *И там окончила э / э швейн- / швейёй //*; *В настоящее время работаю / зав / библиотекарем / в сарашевской средней / общеобразовательной школе //*.
16. Неверное использование присоединительного союза: *Меня зовут / Флёра Хисматовна //* **И** *родилась / в Бардымском районе / деревне Батырбай //*.
17. Нарушения в образовании сравнительных оборотов: *Ну / свежий воздух в деревне //* *Тишина //* **Чем городской //**; *Чё ещё? //* **Свежий воздух //** **Чем в городе //**; *Ну там тепло конечно //* **Чем здесь //** – в предложении отсутствует форма компаратива, которая обязательна для следующего далее сравнительного оборота.
18. Отсутствие части союза в сложноподчиненном предложении с семантикой условия: *Снега нету //* _ *Снег / падает / то / через полчаса тает уже //*.
19. Искажение модели сложноподчиненного предложения с придаточным определительным: **Которые они меня всегда рады //** *Ждут / и встречаются / и провозжают //*. Искажение связано с порядком главного и зависимого компонентов, определяемого слова, а также с отсутствием согласования между определяемым словом и союзным словом *который*. Кроме того, здесь наблюдается нарушение управления: **меня** *всегда рады*.
20. Особо следует сказать о татарско-русской интерференции в области грамматики. Во фразе *Я училась в сельскохозяйственном институте / агрохимиком //* ну **авалынде / не работала / сижу дома** используется форма *авалынде* – искаженное ава-

лында 'в деревне', где в татарском аффиксе местного падежа *да* последний гласный заменен русским окончанием местного (предложного) падежа *е*.

Итак, как показывает анализ материала, с точки зрения грамматики интерференция в русской речи татар-билингвов наиболее сильно проявляется в колебаниях при выборе рода, при согласовании по роду, числу и падежу, в использовании предложно-падежных конструкций, видовременных форм глагола, а также в искажении синтаксических конструкций. Многие грамматические особенности характерны также для разговорной спонтанной речи русских.

Литература

- Бадиков К.Г. Уроки татарского языка: самоучитель. Казань: Татарское кн. изд-во, 1993
- Байрамова Л.К. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков. Казань, 1997.
- Байрамова Л.К., Сафиуллина Ф.С. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков. Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. 197 с.
- Валиуллина З.М. Сопоставительная грамматика русского и татарского языков. Казань, 1983.
- Всероссийская перепись населения 2002 года [электронный ресурс: www.perepis2002.ru].
- Газизов Р.С. Опыт сопоставительного освещения грамматических особенностей русского и татарского языков. Казань, 1952.
- Закиев М.З. Синтаксический строй татарского языка. Казань, 1963.
- Закиев М.З. Татарский язык // Языки народов СССР. Т.2: Тюркские языки / отв. ред. Н.А. Баскаков. М., 1966.
- Закиев М.З. Татарский язык // Государственные языки в Российской Федерации. М., 1995.
- Закиев М.З. Татарский язык // Языки мира: тюркские языки. М.: Индрик, 1997.
- Закиев М.З., Зиннатуллина К.З., Ибрагимов С.М. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков: Сложное предложение. Казань, 1977а. Ч. III.
- Закиев М.З., Сафиуллина Ф.С. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков: Простое предложение. Казань, 1977б. Ч. I–II.

- Исхакова Х.Ф. Татарский язык // Большой энциклопедический словарь: Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Рос. энциклопедия, 1998. 506 с.
- Курбангалиев М.Х., Газизов Р.С. Опыт систематической грамматики татарского языка в сравнении с грамматикой русского языка. Казань, 1931.
- Курбангалиев М.Х., Газизов Р.С. Систематическая грамматика татарского и русского языков в сравнении с грамматикой русского языка. Казань, 1932.
- Рамазанова Д.М. К истории формирования говора пермских татар. Казань, 1996.
- Русская разговорная речь: тексты / отв. ред. Е.А. Земская. М.: Наука, 1978.
- Сабиров Р.А. Самоучитель татарского языка [электронный ресурс: <http://www.tatar.com.ru/self.php>].
- Сафиуллина Ф.С., Закиев М.З. Современный татарский литературный язык: лексикология, фразеология, фонетика, графика и орфография, орфоэпия, словообразование, морфология и синтаксис. Казань, 1994.
- Сафиуллина Ф.С. и др. Татарский язык: интенсивный курс / Сафиуллина Ф.С., Фатхуллова К.С., Юсупова А.Ш., Ризванова Л.М. Изд-во «Хэтер», 1998 [электронный ресурс: <http://www.mtss.ru/course/>].
- Современный татарский литературный язык: лексикология, фонетика, морфология. М., 1969–1971.
- Формирование и функционирование татарского языка. Казань, 1986.
- Формирование татарского литературного языка. Казань, 1989.
- Харисов Ф.Ф. Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному. Казань: ТаРИХ, 2000.
- Шарыпова Н.Х. Двужычие в Татарстане: дис. ... докт. филол. наук. Казань, 2004.

Список словарей и грамматик

- Ахунзянов Г.Х. Русско-татарский словарь. Казань, 1991.
- Диалектологический словарь татарского языка. Казань, 1993.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997.
- Русско-татарский словарь / под ред. Ф.А. Ганиева. М., 1991.
- Сопоставительная грамматика русского и татарского языков: пособ. для студ. и учителей. Казань, 1967.

- Сопоставительная грамматика русского и татарского языков: словообразование и морфология / под ред. М.З. Закиева и Л.З. Шакировой. Казань: Татарское книжное издательство, 1983.
- Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Региональные реконструкции / ред. Э.Р. Тенищев. М., 2002.
- Татарская грамматика: в 3-х т. / гл. ред. М.З. Закиев. Казань, 1993.
- Татарско-русский словарь / сост. К.С. Абдразаков и др. М., 1966.
- Толковый словарь татарского языка: в 3-х т. Казань, 1977–1981.

Российские СМИ как зеркало языковой политики страны

Распад Советского Союза радикально изменил не только геополитическое постсоветское пространство, но и статус русского языка и культуры за пределами РФ. Несмотря на то, что русский язык все еще занимает четвертое место среди самых распространенных языков мира, количество людей, владеющих им, в быстром темпе сокращается [Арефьев 2006; Leprêtre 2002]. Согласно статистике [УГ 15.7.2008], около 300 миллионов людей говорит на русском языке, но лишь 170 миллионов из них являются его носителями. Далее, примерно 36 миллионов русскоязычных живет за пределами России [Pavlenko 2006, с. 83].

Согласно Тер-Минасовой [2002, с. 28], «с изменением целей и образа жизни изменяется и социальная роль языка». Изменение социальной и языковой ситуации в России и ближнем зарубежье вызывают постоянную дискуссию о статусе государственного и национальных языков, а также языков меньшинств. В большинстве стран статус языков, бытующих на этих территориях, определяется официальной государственной языковой политикой и законами [Spolsky 2004, с. 14; Shohamy 2006, с. 50]. Так как в России пока не существует официальной и эксплицитно установленной языковой политики [см. о государственном языке в Федеральном законе 2005; Бенедиктов и Бердашkevич 2003], отчасти СМИ стали платформой для дискуссии и обмена мнениями, связанными с вопросами языковой идеологии и языковой политики.

Цель этого сообщения заключается в изучении того, как в российской прессе отзываются о положении русского и других языков на территории РФ, и в ближнем зарубежье. Исследовательский материал, т.е. газетные тексты, собран из центральных (всего 384 источников) и региональных (1700 источников) газет и журналов за период от 1

января по 31 декабря 2008 года¹. Тексты были взяты из Интегрума (www.integrum.com), самого крупного архива текстов русских СМИ, законов, документов и т.д.²

Для анализа тексты были объединены в тематические группы, из которых более подробно будут рассмотрены четыре. Это, во-первых, роль русского языка как государственного, конструирующего национальное единство и идентичность, во-вторых, соотношение русского и национальных языков в республиках и регионах РФ, в-третьих, положение русского языка в государствах-участниках СНГ и, в-четвертых, потребность владения русским языком мигрантами.

Основное внимание в текстах, как это и следовало ожидать, уделяется необходимости знания всеми гражданами РФ русского языка, так как язык символизирует не только национальное единство и идентичность народа, но и государственную власть [см. также Вахтин и Головкин 2004, с. 40–41]. По Тер-Минасовой [2002, с. 29], задача русского языка как государственного заключается в объединении народов России, что в свою очередь, дает «возможность возродить и укрепить великую Россию». Язык тесно связан с культурой. Эти три элемента – государство, язык и культура – образуют неотъемлемое целое, причем язык и культура самые значимые, как отмечается в ЛГ [23.4.³]: «Человечество знает немного таких культур, которые являются не только примерами и образцами, но и обладают объединяющей силой для других наций, став средством коммуникации и организации социальной, экономической и духовной жизни. Русский язык принадлежит к таким культурам.» Подобное высказывание мы находим и в газете «Неделя области» [НО 16.1.; см. также Елистратов 2007, с. 18–19], отмечающей, что «русский язык не только средство межнационального общения, но и неотъемлемая часть духовной культуры нации. Это

¹ В статье приняты следующие сокращения: АиФ = Аргументы и факты; ВМ = Вечерняя Москва; ВН = Время новостей; ДП = Дагестанская правда; Г = Газета; И = Известия; ИУР = Известия Удмуртской Республики; ЛГ = Литературная газета; НИ = Новые Известия; НО = Неделя области; РГ = Российская газета; УГ = Учительская газета.

² Ключевые слова: многоязычие, полилингвизм, многоязычный, двуязычие, билингвизм, монологизм, однопольное, языковая идеология, языковая политика, языковые права, языковое планирование, языковое строительство, русский язык, русскоязычный, родной язык, неродной язык, иностранный язык, (им)мигрант. Тексты представляют различные жанры газетного сообщения: новости, мнения, от главного редактора и т.д.

³ В дальнейшем год выхода газет и журналов (2008) опускается.

национальное достояние. И требуется серьезный комплекс мер, чтобы сберечь для потомков русский литературный язык, чтобы он был полноправным и полноценным участником международного многоголосья и многоязычия». Как видно в тексте, в СМИ выражается тревога о том, что современный русский литературный язык переживает серьезные изменения. В него постоянно вторгаются заимствованные слова, просторечные выражения, сленг и т.д.: «Новые словечки, нелепые и неграмотные, так и сыплются из интернета и телевизора, а "благородная" и чистая речь исчезает совсем.» [И 19.8.]

После перестройки укрепился правовой статус национальных языков субъектов РФ [Алпатов 2003, с. 23]. Следовательно, соотношение русского, государственного языка и национальных языков в области школьного образования стало объектом активного обсуждения в прессе. В газетных текстах внимание обращается, с одной стороны, на необходимость знания национальных языков, с другой стороны, подчеркивается также потребность в хорошем владении русским языком. Понятно, что региональная пресса в большей степени заинтересована в праве субъектов на школьное образование на родном языке. Язык, как известно, призван укреплять единство и идентичность народа: «Судьба народа и судьба языка едины. Народ жив, пока живет язык, и наоборот. Потеря родного национального языка равнозначна потере «лица» народа. А между тем, родной язык – это специальная форма национальной культуры, несущая информацию из глубины веков. Овладение своим национальным языком любому человеку необходимо для того, чтобы он не потерял духовные связи со своим народом, с национальной культурой, обычаями.» [ДП 23.2.] Эта важная роль языка в становлении единства народа отмечается и Моникой Хеллер [Heller 2006, с. 7], которая широко изучала лингвистические меньшинства: «shared languages permit the construction of shared values and principles <...> a group legitimately constitutes a nation because it shares a language».

Подчеркивая право жителей субъектов РФ организовать школьное образование на своем национальном языке, СМИ – особенно центральная пресса – озабочена тем, будут ли дети этих территорий знать русский язык в достаточной мере. Известно, что хорошее владение русским языком обязательно для будущей профессиональной деятельности и для того, чтобы выпускники национальных школ вообще могли поступить в вуз вне своей родины: «Немало говорилось о проблемах обучения языкам в национальных школах и вузах. Сейчас необходимо понять, как и в каком объеме вводить преподавание на родном, неродном и иностранных языках таких предметов, как, например, био-

логия или математика. И на что делать упор, чтобы выпускники национальных школ могли свободно поступать в высшие учебные заведения, где преподавание ведётся на русском языке?» [ЛГ 12.11.]

Языковая ситуация в бывших советских республиках сильно различается [Pavlenko 2006, с. 84]. В одних русский язык используется наряду с национальным языком как второй государственный язык, в других как официальный язык, а в третьих он преподаётся в качестве иностранного языка. Статус русского языка, например, на Украине вызывает активную и порой агрессивную дискуссию в проанализированных текстах. Можно сказать, что спор вокруг русского языка приобрел уже политический характер как в России, так и на Украине. На страницах ЛГ [23.4.] профессор В. Аннушкин остро критикует языковую политику Украины и других государств-участников СНГ, а также бывших соцстран. В этой критике можно заметить, что русский язык для русских – это больше чем язык.

Однако русские, как это следует из анализа текстов, стали активно содействовать популярности русского языка в мире. Еще в советское время за пределами страны были основаны Центры науки и культуры, которые и сегодня активно занимаются обучением русскому языку. В 2007 году был создан Фонд «Русский мир», целью которого является «распространение русского языка и российской культуры» во всем мире.» [Г 6.6.] В текстах упоминаются также Федеральная целевая программа «Русский язык (2006–2010 годы)», направленная на повышение статуса русского языка в бывших советских республиках как язык-посредник экономической, гуманитарной и юридической интеграции. Московский лингвистический университет создал новую «Программу развития языков и культур бывших советских республик». Эта программа называется «Лингвапарком». Главная цель программы – создать общую воспитательную и научную программу для русского и лингвистического пространства СНГ, подготовить специалистов, знающих языки и культуры стран СНГ [ЛГ 12.11.].

После перестройки бывшие советские республики – а также Россия – столкнулись с новой социальной ситуацией: миллионы этнических русских оказались вне своей этнической родины. Вследствие экономического кризиса и безработицы многие из них направились в Россию или за рубеж, чтобы найти работу [Голубева и Насонкина 2007, с. 15]. Согласно АиФ [14.10.], в 2008 году мигранты составили 28 % рабочей силы России. Большинство из них занято в строительстве, а в малом бизнесе прибывают они в основном из Узбекистана и Таджикистана. Будучи по своей этнической принадлежности русскими, они тем

не менее могут не достаточно владеть русским языком [ВМ 2.4.; НИ 24.4.].

Дискуссия о владении русским языком мигрантами ведется в основном центральными газетами, издающимися главным образом в Москве и Санкт-Петербурге. Это понятно, поскольку именно эти города принимают большую часть мигрантов: «Мигранты притягиваются, как магнитом, большими городами» [АиФ 15.10.]. В данных метрополиях имеются школы, в которых с одной до двух третей детей происходит или из иммигрантской, или из смешанной семьи. Адаптация детей к российскому обществу не всегда идет гладко, хотя, например, в Санкт-Петербурге созданы школы с полиэтническим компонентом, учитывающие многоязычие и поликультурность учеников [Лыскова 2006, с. 73–79]. Нужно толерантное взаимоотношение: «Успешная адаптация нерусских детей к новым условиям и формирование толерантного, дружелюбного отношения к ним со стороны русских детей требует, с одной стороны, приобщения детей иностранцев к языку, культуре, традициям русского языка, с другой стороны – знакомства русских детей с разными культурами других народов, представленных в каждом конкретном детском саду.» [ВМ 2.4.] Особенно языковое образование оставляет желать лучшего, так как «больше половины мигрантов не знают русский язык.» [НИ 24.4.] Есть опасность, что молодые мигранты могут остаться без возможности учиться и вынуждены оставаться в своих диаспорах без интеграции в российское общество [НО 16.1.]. Не следует, однако, забывать, что для успешной интеграции язык и культура мигранта также требуют поддержки со стороны государства, так как «язык есть ключ к мироощущению человека в жизни. Заставить человека говорить на другом языке, забыв родной, – значит перестроить всю его духовную природу, его суть, корни, унижить и растоптать его личность. Забыть родной язык – значит предать и свою историю, и своих предков.» [ЛГ 23.4.] Эта сторона языковой политики, однако, почти не обсуждается на страницах газет.

Подводя итоги, можно сказать, что в российских СМИ вопросы языковой политики чаще всего связаны со статусом и функциями родного языка – будь он русский или национальный язык субъектов. В центральной прессе основное внимание обращается, естественно, на необходимость владения русским, государственным, языком всеми гражданами РФ, в то время как в региональной прессе в центре внимания находится как необходимость знания национального языка, так и хорошее владение общегосударственным русским языком.

СМИ уделяют также много внимания на положение русского языка в СНГ, в которых его изучение резко снизилось за последние два десятилетия. Центральная пресса особенно озабочена тем, имеют ли русскоязычные дети этих стран доступ к образованию на своем родном языке. Во всех проанализированных нами текстах высказывается единодушное мнение о том, что мигранты должны хорошо выучить русский, чтобы стать полноценными членами российского общества, а на вопросы обучения и совершенствования мигрантами своего родного языка и культуры внимания обращается значительно менее. Их язык – языковой капитал – востребован только их диаспорой.

Несмотря на то, что в России не существует эксплицитной языковой политики, имплицитно она выражается в официальных документах, законах, газетных текстах. На основе текстов СМИ, рассмотренных для данного исследования, можно прийти к выводу, что защита и поддержка русского языка как в РФ и его субъектах, так и за рубежом выступают сегодня на первый план. Как отмечается в ИУР [18.11.] «языковая политика России концентрируется в распространении русского языка во весь мир».

Литература

- Алпатов В. М. Что такое языковая политика? // Мир русского слова. 2003. № 2.
- Арефьев А. Падение статуса русского языка на постсоветском пространстве. Население и общество // Weekly “Demoskop”. 23.8. 2006. www.polit.ru/research/2006/08/17/demoscope251.html [15 мая 2009 г.].
- Бенедиктов Н. А. и Бердашкевич А. П. О правовых основах государственной языковой политики // Мир русского слова. 2003. № 2.
- Вахтин Н. Б. и Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. СПб. 2004.
- Елистратов В. С. О содержании термина «языковая политика» в начале XXI века // Мир русского слова. 2007. № 3.
- Голубева А. В. и Насонкина М. О. Мигранты в России: вопросов больше чем ответов // Мир русского слова. 2007. № 1–2.
- Лысакова И. П. Новая реальность Петербургской школы: русский язык как неродной // Мир русского слова. 2006. № 1.
- Тер-Минасова С. Г. Изменение социальной роли русского языка в современных условиях // Мир русского слова. 2002. № 2.

- Федеральный закон 2005 = О государственном языке Российской Федерации. <http://www.rg.ru/2005/06/07/yazyk-dok.html> [16 мая 2009 г.]
- Heller M. Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography. London. 2006.
- Leprêtre M. Language Policy in the Russian Federation: language diversity and national identity // Naves SL. Revista de Sociolingüística 1. Sociolingüística internacional. 2002. http://www6.gencat.net/llengcat/naves/hmo2primavera/internacional/a_marc.pdf [20 апреля 2009 г.].
- Pavlenko A. Russian as a lingua franca // Annual Review of Applied Linguistics. 2006. № 26.
- Shohamy E. Language Policy: hidden agendas and new approaches. London and New York. 2006.
- Spolsky B. Language Policy. Cambridge. 2004.

Вегвари В. (Печ, Венгрия)

О методах преподавания русского языка взрослым

Методика обучения русскому языку как иностранному в Венгрии за последние два десятилетия претерпела существенные изменения со стороны учителей-новаторов, принявших к сведению тот факт, что учащиеся практически не изучают русский язык в качестве первого иностранного языка, а он для них является вторым или же третьим иностранным языком и, в основном, его учат взрослые или же старшие школьники. Именно поэтому в обучении РКИ недостаточно опираться только на старые традиционные методы и приёмы, а необходимо «идти в ногу» со временем и учитывать новые исследования не только психологии и педагогики, но также и таких наук, как например, андрагогия, психолингвистика, лингвокультурология и т.д. Однако, как отмечают в своей работе Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева «современным методистам весьма удобно их пребывание в пространстве того методического мира, который уже выстроен ими, признан сообществом, худо-бедно функционирует, иногда принося неплохие плоды. И поскольку «все так живут», а «от добра добра не ищут», то какой смысл что-либо менять?хлопотное это дело – совершенствование теории, а там более практики» [Пассов–Кузовлева, 2010, с. 4].

Мотивы выбора того или иного иностранного языка в последнее время сильно изменились. В гимназии ученики выбирают иностранный язык с учётом своих предыдущих успехов в изучении иностранного языка или с учётом использования языка в будущем [Вегвари, 2003]. В выборе иностранного языка многие из них исходят из того, какой иностранный язык обещает в будущем принести непосредственную практическую пользу (часто материальную выгоду), то есть исходят из личной пользы, которую приносит знание данного языка, например, при устройстве на работу (это подтвердило и анкетирование, проведённое в одной из гимназий Будапешта (2003 год), а также в Печском университете (2005, 2006 гг.) [Вегвари 2007]. Сами учащиеся довольно часто определяют иностранный язык как товар, что показало и последнее анкетирование гимназистов (см. ниже): при выборе рус-

ского языка важное место было отведено его практической пользе при устройстве на работу в будущем. Учитывая эти практические цели, преподавателю на занятиях целесообразно постоянно показывать, как можно «реализовать» данный товар, какие знания о нём нужно использовать, как и где их применять.

По мнению С. Халла, любой процесс обучения – особенно на начальном этапе – должен исходить из конкретных, индивидуальных свойств личности и, узнав их, надо выбирать и использовать мотивирующие факторы [Hall, 1974]. Исследователи, изучая заинтересованность отдельной личности, пришли к выводу, что без интереса нет ни ценного действия, ни устойчивого знания. Если учащиеся не получают радости от учения, от познания нового, то они не становятся интеллигентно думающими людьми, а превращаются в «зубрящих роботов», целью которых является не проникновение в красоту изучаемого языка, не творческое обдумывание узанного, а только стремление к получению хорошей оценки. И в современном процессе обучения акцент во взрослой аудитории переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студентов.

Во взрослой аудитории в начале обучения русскому языку учителю целесообразно поставить перед собой вопрос: «Кому я буду преподавать?» и «Как буду преподавать?» и, опираясь на принципы андрагогики, стремиться вырабатывать у взрослых людей способность к самообразованию, к стремлению учиться на протяжении всей своей жизни. Взрослые люди, у которых уже сформированы личность и их мировоззрение, и которые уже изучали 1-2 иностранных языка, способны переносить навыки и умения, приобретённые в изучении других иностранных языков, на изучение русского языка. Они используют прошлый лингвистический опыт как родного, так и уже изученного иностранного языка. Естественно, что на приобретение речевых навыков и умений влияют, не в последнюю очередь, речевые навыки и умения, сформированные уже в детстве при овладении родным языком. В результате этого на начальном этапе овладения русским языком родной и иностранный язык начинают взаимодействовать. Перенос речевых навыков и речевых умений из венгерского языка в русский является стихийным, неосознанным процессом, который скрыт от непосредственного наблюдения и происходит независимо от воли и желания говорящего. В таком случае в сознании учащегося смешиваются венгерский и русский языки – что необходимо учитывать в обучении РКИ. Кроме этого, у взрослых имеются большие преимущества в усвоении грамматической системы языка – по сравнению с детьми, но они

испытывают трудности в усвоении фонетической системы языка. Поэтому им для продуктивного усвоения иноязычного материала – исходя из их психических способностей – требуется меньше времени, что целесообразно максимально учитывать на занятиях, создавая такую ситуацию, когда они деятельно участвовали бы в иноязычных ситуациях, соответствующим конкретным формам общения.

Знание языка означает не только знание лексики, грамматики, а также и умения, похожие на умения кататься на коньках, лыжах или же умение играть на рояле и т.д. Таким образом, обучение русскому языку во взрослой аудитории нами понимается не как обучение в основном лексике и грамматике, а как и обучение **стратегии изучения и владения** русским языком, применение его в межкультурной коммуникации и формирование у студентов «межкультурной деятельной компетенции» [Бердический – Колларова, 2006]. Русский язык нельзя выучить исходя из опыта изучения английского языка, ориентируясь только на коммуникативные цели и пренебрегая грамматикой. Грамматика может и должна подчиняться коммуникативным целям, то есть желательно её «преподносить» завуалированно в коммуникативных упражнениях. Поэтому во взрослой аудитории ссылаться на то, что русский язык простой и грамматики практически нет, значит обманывать учащихся, а не мотивировать их в изучении этого «экзотического» языка. Например, уже до введения вида глаголов студенты интересуются разницей между такими близкими по значению глаголами, как *показывать-показать, учить и выучить, покупать-купить*. После объяснения, что это «одно и то же» и вместе с тем это «разные взгляды говорящего на одно и то же» взрослые не пугаются, а только больше заинтересовываются этой загадкой. Таким образом, преподаватель должен найти то среднее, что заинтересует учащихся и, вместе с тем, стараться не загружать их в самом начале изучения языка всеми подробностями глагольного вида. Как показывает опыт работы, взрослые, например, не любят усваивать только отдельные части грамматического материала, например, когда вводится не вся падежная система имён существительных в целом, а только отдельные падежи и на протяжении длительного времени, а предпочитают сначала познакомиться со склонениями имён существительных или прилагательных в комплексе, а затем уже упражняться на их закрепление по частям. (Например, при изучении притяжательных местоимений по учебнику «Шаг за шагом» [Секей – Секей, 2009, с.22] учащиеся довольно часто спрашивают о форме притяжательного местоимения множественного числа от местоимения *они*, не представленного в таблице во Втором

уроке вместе с другими притяжательными местоимениями). Таким образом, обучение грамматике во взрослой аудитории отличается от старого, традиционного венгерского обучения детей – младших школьников, которые в своё время изучали русский язык в качестве первого иностранного языка, что требовало и других методов в их обучении.

В наши дни внимание учителей и методистов сконцентрировано на самом ученике, его личности, на тех приёмах, благодаря которым он сможет изучать русский язык лучше всего. Наш опыт работы показывает, что успеха в обучении можно добиться только в том случае, если преподаватель относится к студенту как к творческой, свободной и развивающейся личности, и если студент-личность выступает в качестве «пульта-управления» своим состоянием и своими влечениями, и если в каждом моменте учебного процесса обеспечивается его рост и развитие. В процессе усвоения языка учитель должен быть не «инструктором», а «режиссёром». Внимание в учебном процессе обращается – на основе принципов андрагогики – на индивидуальные способности и знания учащихся, на их интересы, о которых преподаватель может узнать уже на первом вводном занятии во время знакомства с аудиторией или анонимного анкетирования. Отдельные знания на занятиях по русскому языку для взрослых подаются так, чтобы они смогли бы свободно ими пользоваться в жизни, в дальнейшей учёбе, в реальном мире. Учащийся должен чувствовать, что преподаватель доволен его работой, оказывает ему необходимую поддержку, и тогда он станет верить в себя, в свои умения и успехи. Однако, внимание учащихся при выработке стратегии в изучении русского языка следует обращать и на то, что изучение любого языка связано и с трудностями, и работой, и что радость и удовольствие можно получить, только преодолев эти трудности и достигнув успеха, а учитель на каждом занятии должен демонстрировать ученикам эти успехи.

Взрослые так же, как и дети, обожают иллюстрации, рисунки, схемы, то есть наглядность. Поэтому для оптимального усвоения знаний и развития творческих способностей на занятиях во взрослой аудитории на начальном этапе обучения русскому языку также целесообразно использовать «вечный» принцип наглядности – когда представляются образы и понятия, основанные на живом, непосредственном восприятии самих изучаемых явлений или же их изображении.

В обучении русскому языку студентов-филологов, то есть взрослых, большое значение получает самостоятельная домашняя работа студентов дома, где главным источником на начальном этапе яв-

ляется учебник (а по ходу дальнейшего изучения языка можно использовать в домашней работе и Интернет), а преподавателем контролируется на занятиях работа учащихся. В данном случае роль преподавателя заключается в организации самостоятельной работы и контроля за ней с помощью продуманной системы заданий. Мы считаем, что в изучении русского языка взрослыми людьми нужна их максимальная самостоятельная работа (то есть в нашем случае около 30% занятий отводится на аудиторную работу, а 70% – на самостоятельную работу дома).

В традиционном обучении преподаватель во многих случаях выполнял роль ведущего, профессионала, эксперта, который должен знать всё, и вся ответственность за образовательный процесс ложилась на него. Ему разрешалось использовать директивный метод и жёсткий контроль в обучении, так как он в таком обучении «играл роль» Родителя (по схеме Эрика Берна, по теории которого люди в процессе общения занимают одну из трёх позиций: Родителя, Взрослого, Ребёнка). Поэтому, если учитель занимает позицию Родителя, то студент вынужден играть роль Ребёнка – пассивного, несамостоятельного и стремящегося уйти от контроля со стороны преподавателя, то есть в таком случае устанавливаются отношения *Родитель-Ребёнок*. Однако, при установлении партнёрских отношений *Взрослый – Взрослый* ответственность берут на себя обе стороны. Такие взаимоотношения с преподавателем повышают интерес, мотивацию в процессе обучения. Всё вышесказанное чётко прослеживается в принципах андрагогики, занимающейся вопросами образования и подготовки взрослых, и поэтому включение этих принципов в обучение русскому языку в вузах Венгрии является одним из способов изменения традиционной методики обучения РКИ.

Во взрослой аудитории (это следует отнести и к учащимся гимназий) представляется нецелесообразным отводить много времени на обучение написанию русского алфавита, а следует обратить внимание только на написание тех букв, которых нет в венгерском языке, а также обратить внимание на соединение так называемых «проблемных» букв. Как подчёркивает современная методика РКИ, «при обучении написанию русских букв и слов допускаются те отклонения от норм каллиграфии, которые наблюдаются и у носителей русского языка (употребление в некоторых случаях строчных букв в качестве прописных с увеличением их размера, появление внутри букв новых элементов, чаще всего соединительных линий» [Капитонова-Московкин, 2005, с. 122]. Практически весь русский алфавит учащиеся (как уже по-

казал многолетний опыт работы многих преподавателей) усваивают уже на первом занятии (к их великому удивлению), поняв, что из родного языка они могут перенести в русский практически половину букв и уже на первом занятии могут написать своё имя и фамилию по-русски. Таким образом, можно «экономить» время на занятиях и заниматься другими вопросами русского языка. Естественно, что письмо требует и домашних упражнений, однако, это не означает, что исходя из традиционной методики обучения русскому языку в Венгрии, обучение русскому алфавиту нужно «растягивать» на целый семестр / полугодие, как это раньше предписывалось учебным планом в Венгрии. От взрослого человека с уже сложившимся почерком представляется нецелесообразным требовать каллиграфического письма, и проведённое в гимназии исследование показало, что самой лёгкой для учащихся оказалась кириллица и что в русском языке для них также лёгким является письмо («мы пишем, как слышим»). Как уже было указано выше, в обучении иностранному языку взрослых, а также гимназистов целесообразно опираться на их предыдущий опыт изучения иностранного языка, а также максимально использовать психические особенности личности – доминирование левого полушария (*словесно-аудитивный стиль*) или правого полушария (*визуальный стиль*). Учитель-практик часто встречается на своих занятиях с тем, что одному ученику достаточно только услышать слово один или несколько раз, и он запомнит его, а другой же – способен запомнить это слово только после того, как он его увидит или же запишет. Ведь у учащихся с доминированием правого полушария лучше развита произвольная и аудитивная память – они лучше всё воспринимают на слух и быстро запоминают новый материал (однако быстро его забывают). Учащиеся, у которых более развито левое полушарие головного мозга, имеют более развитую произвольную и визуальную память, они работают медленнее, но запоминают материал на более длительное время. Такие ученики не любят в начале обучения вести диалоги или свободные беседы в связи с тем, что они слишком контролируют свою речь. Поэтому это также необходимо учитывать в процессе обучения

Учащийся с аналитическим стилем мышления при контроле будет более успешно выполнять задания типа «выбор подходящего ответа из набора заданных вариантов», а ученик синтетического стиля будет предпочитать задания, которые дадут ему возможность дать собственный развёрнутый ответ на открытые вопросы. Ученик визуального стиля любит контроль в письменной форме (с возможностью дать письменный ответ), а ученик аудиального стиля предпочтёт контроль

в устной форме с возможностью дать устный ответ. Представляется целесообразным дифференцировать упражнения для учеников аналитиков и синтетиков, например, при изучении слов включать в занятия задания, требующее от *учеников-синтетиков* выяснения какой-нибудь информации из контекста, завершения задания или же предсказания возможного конца. Ученики-аналитики могут получить задание по сравнению двух рекламных листовок о курсах иностранного языка и обосновать своё мнение, какие курсы лучше.

Во взрослой аудитории важным фактором в учёбе являются и личные качества преподавателя, умеющего хорошо организовывать учебную работу и осуществлять контроль над ней. На наш взгляд, опытный педагог умеет приветливо улыбаться, поддерживать доброжелательную атмосферу на уроке, возбуждать любопытство и интерес учащихся, подбадривать, часто хвалить их, а также быть хорошим актёром. По мнению студентов, на занятиях по иностранному языку во взрослой аудитории внимательный, корректный, терпеливый, дружелюбный, вежливый и влюблённый в свою работу преподаватель способствует мотивированности в изучении русского языка и создание бесстрессовой атмосферы на занятиях, а также повышает мотивацию в изучении иностранного языка (да и любого предмета, вообще – как отмечают психологи), ибо изучение языка в настоящее время – это уже не привилегия отдельных людей, а жизненная необходимость, и поэтому иностранный язык изучается уже не только в школе или в вузах, но и на разных курсах, дистанционно или самостоятельно.

Последнее анкетирование, которое провела в двух гимназиях Е. Марьянек в 2011 году, показало: ученики выбирают русский язык в качестве второго иностранного языка, потому что он а) интересный и им нравится (54%); б) является важным с точки зрения будущей работы (47%) в) просто по совету родителей (29%).

Представляет интерес и мнение учащихся о том, что через несколько лет после начала изучения русского языка у 44% мнение о языке изменилось в лучшую сторону, вообще мнение о языке не изменилось у 59% и только у 0,9% мнение стало отрицательным, а в изучении русского языка лёгкой является кириллица (56%) и произношение, чтение (50%), а спряжение и род существительных представляются лёгким только для 26% учащихся. Что касается дальнейших планов в изучении языка, то 75% учеников отметили, что они планируют и в дальнейшем заниматься русским или же славянскими языками. На вопрос «Порекомендовали бы вы изучать русский язык?» 99% учеников дало положительный ответ.

Возможно, что изложенное вызовет немало возражений и сомнений, однако важным, на наш взгляд, представляется следующее положение: языку можно только научиться, а «никого никогда невозможно обучить...., ибо ученик есть субъект учебной деятельности, то есть тот, который сам действует, а не подвергается воздействию, как «подвергается обучению» ученик, который не учится, а которого учат» [Пассов – Кузовлева, 2010, с. 5].

Литература

- Бердичевский А.Л. – Колларова Э.: Русист XXI века: кто он? (диалог методиста и культуролога о наболевшем). Ж.: Русский язык за рубежом, 2006, №1, с. 45-49.
- Вегвари В.: Новые методы в обучении русскому языку или новая мотивация? В «Вестник Филиала государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Будапешт, 2003, с. 137-143.
- Вегвари В.: Мотивация выбора русского языка будущими русистами Венгрии в новом тысячелетии. Ж. Русский язык за рубежом, 2007, №3, с. 94-99.
- Капитонова Т.И. – Московкин Л.В.: Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Златоуст, Санкт-Петербург, 2005.
- Секей Андраш – Секей Нина: Шаг за шагом, т. 1, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010.
- Пассов Е.И. – Кузовлева Н.Е.: Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования, Москва, Русский язык. Курсы, 2010.
- Hall S.: Az amerikai iskoláról. Pedagógiai források és tanulmányok. Tankönyvkiadó. – Budapest, 1974.

Иванищева О.Н. (Мурманск, Россия)

Положение русского языка в трансграничном регионе

(На примере Мурманской области как части Баренц-региона)

Русский язык в современном глобализирующемся мире постепенно приобретает иные ценности, а в своем развитии – иные ориентиры. Как отмечает профессор Г.Я. Солганик, современная русская литературная речь движется в сторону нейтрализации, усреднения, интеллектуализации, что связано прежде всего с необычно усилившейся ролью языка СМИ [Солганик 2010: 132-133]. Социолингвистическая ситуация в Российской Федерации также имеет тенденцию к усреднению, снижению значимости национальных языков при всей важности их сохранения. Особенно эта тенденция проявляется в регионах со слабой позицией языков этносов, а именно языков малочисленных коренных народов. Специфическая ситуация свойственна и Мурманской области, которая представляет собой регион, совмещающий признаки приграничного и трансграничного регионов. Приграничную территорию П. Я. Бакланов и С. С. Ганзей определяют как территорию, «непосредственно прилегающую к государственной границе, в пределах которого реализуются политические, инфраструктурные, экономические, социально-культурные и некоторые административные функции взаимодействия соседних стран, здесь в наибольшей степени проявляется влияние соседнего государства, его экономики и политики на все сферы жизнедеятельности населения» [Бакланов, Ганзей 2004: 28], актуализируя компонент «влияние соседнего государства». Главным признаком трансграничного региона является признак «единое этнокультурное пространство с регионом, расположенным по другую сторону границы». К трансграничным могут быть отнесены регионы, формирующиеся по обе стороны государственных границ или формировавшиеся в течение длительного периода как регионы с единым этнокультурным пространством, давними связями и в силу каких-то обстоятельств относительно недавно разделенные государственной границей [Герасименко 2005: 80]. Мурманская область,

объект настоящего исследования, с одной стороны, административная единица, субъект Российской Федерации, с другой — часть группы близлежащих стран, которая называется Баренц регионом. Баренцев Евро-Арктический регион (БЕАР, Баренц регион, Баренцев регион) занимает ту часть Европы, которая находится за Полярным кругом, и охватывает территорию в 1,23 млн км². Датой основания Баренц региона считается 11 января 1993 года, когда министрами иностранных дел Финляндии, Норвегии, Швеции и России, а также представителями Евросоюза, Исландии и Дании была подписана «Киркенесская декларация». Первоначально в Баренцев регион вошли крайние северные области России: Архангельская и Мурманская, — и северные области Скандинавии и Финляндии (губернии Лаппланд в Финляндии, Тромс, Финнмарк и Нурланд в Норвегии, Норрботтен в Швеции). Позже к нему присоединились Республика Карелия (апрель 1993 г.), Ненецкий автономный округ (1997 г.), округ Оулу (Финляндия) и Вестерботтен (Швеция, 1998 г.). Республика Коми присоединилась 1 января 2002 года. В Баренц регион входят также архипелаги Новая Земля и Земля Франца Иосифа. Задачи Баренц сотрудничества заключаются в развитии международного сотрудничества в следующих областях: расширенный контроль экологии и радиоактивного фона в регионе; работа по повышению безопасности эксплуатации ядерного оборудования; восстановительные работы в районах, загрязненных в результате эксплуатации ядерного оборудования; расширение сотрудничества в области перепрофилирования военных предприятий и оборудования на коммерческой основе; сотрудничество в сфере повышения производительности сельскохозяйственных предприятий в Арктическом и Субарктическом районах с целью обеспечить снабжение продуктами высокого качества в достаточном количестве; укрепление общины коренных народов региона и заверили, что интересы коренных народов будут рассматриваться в рамках начатого сотрудничества.

Сейчас регион включает 13 представителей административных территорий и представителя коренных народов. Статус коренных народов в регионе, кроме саами, получили ненцы и вепсы.

Один из основных факторов успешного функционирования Евро-Арктического Баренцева сотрудничества и региона в целом, по мнению создателей концепции регионального строительства, заключается в формировании образов *общей северной идентичности*, межнационального чувства объединения. Факторы для такого единения имеются, а именно: общность природно-климатических условий, которые характеризуются суровым климатом, ранимой природой, значи-

тельной удаленностью от национальных центров, малой плотностью населения, а также общность исторических и торговых контактов между Норвегией и русским Поморьем и генетическое родство финского и карельского этносов.

Одной из перспектив развития региона является формирование транснациональной северной идентичности (Northernness), когда население будет иметь определенное внутрирегиональное самосознание, противостоящее другим (внешним) регионам. С этой целью, полагает норвежский ученый Г. Хонелэнд, «необходимо убедить максимально большее число людей в области в том, что необходимо сформировать у северян всех государств региона понятие политической самости, т. е. идентификационную принадлежность к группе с общими интересами и перспективами». По мнению ряда аналитиков, реконструируемые ими архетипы поведения на новом витке развития региональных отношений в Северной Европе должны не только нивелировать сложившиеся за 70 лет Советской власти иные стереотипы поведения и идентификационных характеристик северорусских областей, но и послужить основой развития новой межнациональной северной идентичности [Белобородова 2000].

Хотя культуры, входящие в культурное пространство Баренц региона, являются некомплементарными (славянская, финно-угорская, германская), тем не менее общность геополитических, экономических и культурных интересов всегда в истории народов позволяла говорить о некоем региональном единстве на разных уровнях: на уровне европейского русского севера использовалось понятие «Русский Север», на уровне стран зарубежной Северной Европы — понятие «Norden», а на уровне региона Кольского полуострова — понятие «Кольский Север».

Мурманская область — территория, на которой живут представители разных национальностей: в настоящее время на территории Мурманской области, согласно переписи 2002 года, проживают представители 160 национальностей [Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года в Мурманской области 2004: 6]. Из них 124 национальности зафиксированы в списке «Национальный состав населения Мурманской области, 2002» и 152 человека указаны в графе «Другие национальности» [Национальный состав населения Мурманской области 2005: 7–10].

С 1991 года количество и состав населения Мурманской области изменилось: жителей становится меньше, а возраст их старше, область занимает 57 место в Российской Федерации по общему коэффициенту рождаемости, 20 место по коэффициенту смертности, имеет самый

высокий показатель разводов в Северо-Западном округе. Миграционный прирост с 1990 г. по 2003 г. уменьшился, как и численность вынужденных переселенцев [Регионы России 2006: 36–74]. По сравнению с переписью 1989 г. численность населения области сократилась на 272 100 человек (на 23,4%), сельского населения сократилось больше, чем городского. Главной причиной сокращения численности населения области является миграционная убыль [Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года в Мурманской области 2004: 5]. Наиболее распространенные на современном уровне развития российского общества мотивы миграции как комплексного социального процесса, предполагающего массовое перемещение населения между населенными пунктами, связанный с переменой постоянного места жительства, влекущее существенное изменение социального положения участников процесса, — *экономические* [Романов 2006: 20–21].

Как показывает анализ современного состояния и тенденций развития экономики Мурманской области, проведенный учёными Кольского научного центра РАН и представленный в отчёте 2007 г., Мурманская область, традиционно характеризующаяся относительно высоким качеством трудового потенциала за счет приезжего населения, среди которого преобладали квалифицированные специалисты, потеряла этот потенциал из-за существенного сокращения численности населения с начала 1990-х гг. По показателю качества жизни населения Мурманская область утратила свои преимущества по сравнению с большинством других регионов [Мурманская область 2007: 13–14]. Миф о «длинном» северном рубле теперь окончательно развеян [Гущина 2006: 20]. Портрет жителя Мурманской области на 2010 г. выглядит следующим образом: *средний возраст* — 36 лет, *пол* — женский (в структуре населения по половому составу преобладает доля женщин), *национальность* — в основном русский, *родной язык и владение языком* — русский, *место жительства* — город, *образование* — основное общее, *занятость* — экономика.

В Мурманской области самой многочисленной национальностью по-прежнему остаются русские. Их численность составила в 2002 году 760 900 человек (85,2%). На долю украинцев в этом году приходилось 6,4%, белорусов 2,3% всего населения области. По сравнению с переписью 1989 года численность украинцев и белорусов сократилась почти наполовину, евреев — на 64,8%, литовцев — на 52,9%, мордвы — на 41,2%, молдаван — на 38,6%, поляков и удмуртов на 37,8%, карелов — на 37,1% и татар — на 30,7%. При этом в 1,7 раза выросла численность азербайджанцев и лезгин, в 1,3 раза — армян. Изменения в

национальном составе, по мнению авторов отчёта «Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года в Мурманской области», были обусловлены воздействием трех факторов: естественным движением населения, процессами внешней миграции, сложившимися после распада СССР, а также сменой этнического самосознания под влиянием смешанных браков и других явлений [Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года в Мурманской области 2004: 6].

Из языков, которыми, кроме русского, владеет население Мурманской области, выделены английский (8,6 %), украинский (5 %), немецкий (2,4 %), белорусский (0,9 %), азербайджанский (0,5 %), молдавский (0,2 %). 82 из 124 национальностей владеют русским языком всем этническим составом, то есть численность лиц соответствующей национальности соответствует численности лиц этой национальности, владеющей русским языком. Правда, 14 национальностей в таблице «Население Мурманской области по национальности и владению русским языком, 2002» [Национальный состав населения Мурманской области 2005: 23–28] имеют расхождение в 1 единицу, что свидетельствует, на наш взгляд, о том, что данные переписи не всегда дают достаточных оснований для научных выводов. Кроме того, удивление вызывает тот факт, что 1 175 русских не владеют русским языком (из 760 862 русских владеют русским языком, согласно данным переписи, 759 687).

В Мурманской области в 2002 году были зарегистрированы 1 995 представителей коренных малочисленных народов Севера [Коренные малочисленные народы Севера в Мурманской области 2007], что составляет 0,19 % общего числа населения: кеты (остяки с языком кетским), коряки, кумандинцы, манси, нанайцы, ненцы, саами (лопари), ульчи, ханты, чуванцы, чукчи, шорцы, эвенки (тунгусы с языком эвенкийским), эвены (тунгусы с языком эвенским), юкагиры. В 2002 году саами составляли 88,6% общего числа населения коренных малочисленных народов Севера (в 1979 году их количество составляло 90,5 %), ненцы — 8,1% (в 1979 году — 7,7%), эвенки — 0,6 % (в 1979 году — 0,4%). По 0,5% общего числа коренных малочисленных народов Севера составляют ханты и шорцы, 0,3% — манси, 0,25% — кумандинцы, по 0,2% — кеты и чукчи, 0,15% — эвены, 0,1% — коряки, по 0,05% — нанайцы, ульчи, чуванцы, юкагиры. Динамика численности населения коренных малочисленных народов Севера в Мурманской области очевидна. Увеличение численности связано с фактором национального самосознания: все больше представителей той или иной народности осознают себя частью своего народа и заявляют свою национальность. Тем не

менее огромная работа, которая ведется общественными организациями, представляющими интересы народа саами, составляющего 0,19 % населения Мурманской области, не приводит к увеличению численности населения, свободно владеющего саамским языком. Хотя, как утверждает А. И. Кузнецова, история знает немало случаев как изменения языка народом при сохранении у народа старого самосознания, так и примеров противоположных — утраты этнического самосознания при сохранении языкового. Первое положение можно проиллюстрировать на примере каратаев, терюхан и шокши — общностей, сохранивших свое этническое самосознание несмотря на смену языка [Кузнецова 2000:26–27]. Думается, это положение относится и к саами. Как отмечал И. Ф. Ушаков, по опросу 1785 года все лопари-мужчины и 70% женщин владели русским языком (разговорной речью). Лопари знали многие русские песни, сказки, поговорки. Многие перенимая у русских, лопари сохраняли родной язык и самобытную культуру [Ушаков 1998: 272–273]. Прав М. В. Дьячков, утверждая, что, утрачивая свой родной язык и культуру, саами в Швеции и Норвегии не становятся ни шведами, ни норвежцами [Дьячков 1993: 13]. Сохранение своей культуры и своего языка не является, конечно, залогом сохранения этнического самосознания, но оно — важная его часть.

Исследование показало, что позиции русского языка на территории Мурманской области очень сильны: русский язык на протяжении длительного исторического периода продолжает оставаться единственным средством общения не только межэтнического, но и внутриэтнического общения.

В последнее время, в условиях успешно и динамично развивающегося международного сотрудничества, средством международного общения становится английский язык. Так, саамы разных стран-членов БЕАР общаются между собой на английском языке.

По данным Центрального статистического бюро Королевства Норвегии в 1995 году количество иммигрантов из России составляло 807 человек (0,37 % от общего количества иммигрантов, 0,74 % от общего числа иммигрантов из Европы), из них иммигрантов первого поколения – 788 человек (0,42 % от общего количества иммигрантов первого поколения, 0,79 % от общего числа иммигрантов первого поколения из Европы). В 2005 году количество иммигрантов из России составляло 8 993 человек (2,46 % от общего количества иммигрантов, 5,45 % от общего числа иммигрантов из Европы), из них иммигрантов первого поколения – 8613 человек (2,86 % от общего количества иммигрантов первого поколения, 5,86 % от общего числа иммигрантов пер-

вого поколения из Европы). Иммигрантами в Норвегии считаются лица, оба родителя которых родились за границей. Иммигрантами первого поколения – лица, родившиеся за границей, оба родителя которых также родились за границей. Иммигрантов из России, таким образом, в Норвегии стало на 2,09 % больше, а иммигрантов первого поколения на 2,44 %. Информации о том, насколько они сохранили материнский язык, нет. Это обстоятельство требует особого изучения. Подобное исследование может быть направлено на изучение ситуации с сохранением русского языка в Баренц регионе. Актуальность темы обусловлена возрождающимся интересом к изучению русского языка в странах Северной Европы. Комитет будущего при финском парламенте представил доклад «Россия в 2017 году: три сценария развития», где указывается, что правительству следует приложить силы для того, чтобы сделать обучение русскому языку в школах национальной задачей. Приоритетом программы Исследовательского совета Норвегии и Норвежского центра по международному сотрудничеству в сфере высшего образования являются проекты по совместной работе, которые бы укрепляли в целом сотрудничество и контакты между Норвегией и Россией (например, языковые курсы). Сотрудничество в рамках Баренцева региона перешло на новый этап своего развития, когда увеличивающийся приток эмигрантов из северных районов России в страны Северной Европы определил потребности разных служб в сотрудничестве, владеющих русским языком, а наличие смешанных семей поставил на одно из первых мест сохранение русского языка в семьях, где один из родителей – русский (проблема материнского языка). Обсуждение процессов, формирующих русское языковое пространство Баренцева региона, в их динамическом аспекте связано с потребностью решения некоторых социолингвистических задач и исследования изменения культурных стереотипов. Необходимость изучения проблем функционирования русского языка в данном регионе вызвано совершенной неизученностью проблемы. Изучение языка русского зарубежья (Земская Е. А., Караулов Ю. Н., Жданова В., Никитина С. Е.) представлено на материале Западной Европы и США. Комплексного аналитического обзора состояния русского языка в иммигрантской среде Скандинавии и Финляндии пока не существует.

Литература

- Бакланов П.Я., Ганзей С.С. Приграничные и трансграничные территории как объект географических исследований // Известия РАН. Сер. География. 2004. № 4. С. 27–34.
- Белобородова И.Н. Евро-Арктический Баренцев регион в геополитической перспективе. 2000 // <http://barentsculture.karelia.ru>
- Герасименко Т.И. Проблемы этнокультурного развития трансграничных регионов: Монография. СПб., 2005.
- Гущина И.А. Социальная идентификация жителей приморской территории (на примере г. Мурманска) // Национальная морская политика и экономическая деятельность в Арктике. I Всероссийская научно-практическая конференция. Тезисы докладов. Мурманск, 1–2 июня 2006 г. Апатиты, 2006. С.19–20.
- Дьячков М.В. Социальная роль языков в многоэтнических обществах: Пособие для ун-тов и пед. ин-тов. М., 1993.
- Коренные малочисленные народы Севера в Мурманской области. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года / Федеральная служба государственной статистики / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Мурманской области. Мурманск, 2007.
- Кузнецова А.И. Старые социолингвистические материалы и возможность их нового прочтения (к вопросу об изменении интерпретаций в социолингвистике)// Языки Российской Федерации и нового зарубежья: Статус и функции. М., 2000. С. 18–33.
- Мурманская область: проблемы и перспективы. Апатиты, 2007.
- Национальный состав населения Мурманской области. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года / Федеральная служба государственной статистики / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Мурманской области. Мурманск, 2005.
- Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года в Мурманской области / Федеральная служба государственной статистики / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Мурманской области. Мурманск, 2004.
- Регионы России. Социально-экономические показатели. 2005. Статистический сборник / Росстатистика. М., 2006.
- Романов И.А. Государственное регулирование миграционных процессов в современной России: Автореф. докт. дис. М., 2006.

- Солганик Г.Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2010. № 5. С. 122-134.
- Ушаков И.Ф. Избранные произведения: В 3-х т.: Историко-краеведческие исследования. Мурманск, 1998. Т.2.: Кольский Север.

Доценко С. Н. (Таллинн, Эстония)

О каламбурах А. Ремизова

Французский язык Ремизов знал довольно прилично – изучал его в Александровском коммерческом училище, основателем и попечителем которого был его дядя, Н. А. Найденов, купец 2-й гильдии, представитель знаменитой в Москве купеческой семьи. И хотя в аттестате Ремизова, выданном 30 июня 1895 г., его знания по французскому языку (а также – по немецкому, русскому и английскому) были оценены как «удовлетворительные» [см.: Ремизов, 2000, с. 517], на самом деле невысокая оценка оказалась результатом специального распоряжения Н. А. Найденова, о чем вспоминал сам Ремизов: «Перед выпускными экзаменами сделано было распоряжение от попечителя училища, Н. А. Найденова, экзаменовать меня со всей строгостью. <...> И на экзамене все мои обычные пятерки снизились на тройки, и только по географии, химии и законоведению ничем меня не могли ошарашить» [Ремизов, 2000, с. 297]. Свидетельство отличного знания Ремизовым французского языка – его переводы произведений Ф. Достоевского: романа «Идиот» и рассказа «Скверный анекдот» [см.: Sinany, 1978, р. 113]. В нашей статье мы рассмотрим несколько каламбуров Ремизова, возникших на стыке русского и французского языков.

1. Креветка (écrivain)

В мемуарной книге «Иверень» (гл. «Писатель»), рассуждая о своем писательстве, Ремизов вспоминал: «В Префектуре люди ума не нашего и глаз наметался на лютого зверя и птицу перелетную, там не ошибутся, и как я не насильствовал, ссылаясь на мое французское «схвощение» (мои книги ведь издаются только не по-русски, а по-французски», в картдидантитэ на «писателя» не согласились, а самое большее – и много лет ходил я в самозванном звании «журналиста», а в годы оккупации – и разве это не проникательность? – мне поставили «без профессии». И только последнее время, надоел, видно, приставаниями, да и мой возраст предельный, мне вписали écrivain (писатель). И это

было так неожиданно, так растерялся я от такого признания, что четко и безгрешно написанное *écrivain* схвачено было моим глазом и прозвучало моему «абсолютному» уху, как *écrevisse* (рак речной, на здешнем русском: «креветка») и уж вареной креветкой вышел я из префектуры <...>» [Ремизов, 2000, с. 266].

Иными словами, Ремизов обыгрывает каламбурное сходство двух французских слов: *écrivain* (писатель) и *écrevisse* (рак). Второе же слово *écrevisse* ассоциируется у него с другим видом ракообразных – креветкой (хотя во французском языке креветка – *crevette*).

С одной стороны, каламбурное уподобление писателя раку (и креветке) призвано показать, что Ремизов не претендует на высокий статус писателя (отметим любопытный факт: по знаку Зодиака Ремизов был именно раком). С другой стороны – у этого каламбура есть и второй смысл, менее явный. Французское слово *écrivain* означает не только «писатель», но и «писец», «писарь» (*écrivain public* – общественный писарь; *écrivain apostolique* – секретарь папской канцелярии; *écrivain lithographe* – художник-гравёр). А это второе значение слова *écrivain* отсылает к избранному Ремизовым образу писца, переписчика, мастера каллиграфии и рисовальщика [см.: Грачева, 1992, с. 7-10].

2. «Сундук» (*malle*)

В письме М. Вишняку (редактору журнала «Современные записки») от 3 марта 1931 г. Ремизов сообщал: «Дорогой Марк Вениаминович, обратите Ваше внимание на мой адрес («Совр<еменные> зап<иски>» получаю по старому с большим опозданием): 3 bis, av<енue> Jean-Baptiste Clément, Boulogne s<ur> S<eine>, 1 подъезд, 2 étage à gauche (кнопка). В рассказе 36.000 б<укв>, т. е. 900 газ<етных> строк. Хотел бы за него получить 500 frs «сундуком»» [Ремизов, 1931].

Речь идет о рассказе Ремизова «Три желания» [см.: Ремизов, 1931а]. У комментатора, несомненно, вызовет недоумение странное выражение: «получить 500 frs «сундуком»». Что значит – «получить сундуком»? В русском языке такая идиома неизвестна. Однако во французском языке есть слово «*malle*», которое означает как «дорожный сундук (дорожный чемодан)», так и «почтовую карету» (ср. устар. слово: *malle-poste*). Отсюда, возможно, происходит ремизовское идиоматическое выражение «получить сундуком», которое означает: гоноرار за опубликованный рассказ он хочет «получить почтой (почтовым переводом)».

3. Репей (Reavey)

В книге Ремизова «Учителе музыки» есть такой эпизод: «Около Билиса сидел молчаливый ирландец Жорж Репей, спутник Билиса, который, как говорится, «держал кисточки»; кисточек у него никаких не было, потому что Билис рисовал углем, а имел он в руках огромный альбом – портреты французских писателей и прочих знаменитостей, украшенные самыми фантастическими орденами» [Ремизов, 2002, с. 201]. Джордж Риви (George Reavey, 1907-1976 гг.) – известный английский славист, переводчик А. Ремизова и Б. Пастернака. О нем Ремизов сообщал в письме Н. Кодрянской (3 апр. 1952 г.): «Georgea Reaveya (Репея) знаю 25 лет, он часто приходил к нам – он по шерсти был похож на свиного поросенка и дверь затворял за собой ногой, как крючком. Великий молчальник – часами мог высиживаться в уголку на диване, молча. Переводил мое. Сюрреалист. Говорит по-русски (его мать русская) и по-французски. Не англичанин, а ирландец» [Кодрянская, 1977, с. 255]. Ирландскую фамилию знакомого и переводчика своих произведений (в частности, Дж. Риви в 1930 г. перевел на французский язык рассказ Ремизова «Бику») Ремизов *воспринимает* как слово, похожее на русское слово «репей». Скорей всего, в данном случае речь идет о паронимическом сходстве: хотя фамилия *Reavey* и произносится как «Риви» (с ударением на первом слоге), Ремизов произносит ее, вероятно, на французский лад (с ударением на последнем слоге). Тогда фамилия *Reavey* действительно чем-то напоминает русский «репей».

4. Шваль (Cheval)

В книге «Учитель музыки» (гл. «Кэмпер») Ремизов рассказывает о поездке в Бретань: «От Кэмперле до Кэмпера дорога промелькнула, не заметили – всего одна остановка – и до чего Россию напомнило: самый воздух русский и поля, и деревья, и лес, который растет по старине со мхом, не отшлифованный и не расчисленный. А ведь очень все вышло по-глупому. «Рапид» на целый час обогнал нас, а этот час перевернул нашу судьбу. Наконец-то и мы приехали – перетряслись – все бока отсижены, но это пройдет. Погода прекрасная, станция веселая. Приехали, а не знай, где перебыть ночь. И не в субботу дело, а совсем непредвиденное, что угодили на ярмарку – «фуар»: нет свободных комнат. На такси объездили все отели: везде занято. Попадай мы на «рапид», еще возможно, что и нашлось бы – все расхватили «рапидисты». И вернулись мы на вокзал – неужто наша такая судьба: дежурить

ночь на вокзале! А только видим: как раз против вокзала ресторан «Cheval noir» – мы в эту «Шваль» – имя-то какое, точно насмех! – и что же вы думаете, оказалась незанятая комната. Конечно, на эту «шваль» вряд ли много охотников найдется, но все-таки лучше, чем на вокзале или за 16 километров трястись, куда нам в отелях указывали» [Ремизов, 2002, с. 240].

Всего в этом рассказе Ремизов 10 раз «переводит» названия отеля «Cheval noir» (буквально: «Черная лошадь») как «Шваль», явно акцентируя иное значение этого слова, известное в русском языке: «шушера», «сволочь или сброд», «дрянной людишка» [Даль, 1956, с. 625]. Нужно отметить также, что в книге «Учитель музыки», посвященной жизни писателя во Франции в 1920-1930-е годы, Ремизов обычно не переводит французские названия городов, церквей, улиц, площадей, островов и т. п., а прибегает к их транслитерации кириллицей (например: Катедраль, «шапель», Авеню Мозар, набережная Одет, Пуант-дю-Раз, Сен-Геноле, Иль-де-Сен, Пон-Круа, Дуарненез, маяк фар д-Арман, бухта Бэ-де-Трепассе и др.). «Перевод» французского Cheval как «шваль» понадобился ему именно для каламбурного обыгрывания названия плохой, непрезентабельной гостиницы.

5. Василий (Bastille)

В книге «Учитель музыки» Ремизов вспоминал: «Париж, где по слову баснописца Куковникова, 14-го июля в праздник «взятия Васильева» танцует день и ночь и этот «стомиллион», какие видел я рожи – реминисценция из «Вия» – эти «пирамиды с языком наверху», это «черное со множеством рук», это «красновато-синее с двумя хоботами», это «тонкое и длинное из одних глаз» или только «крылья и хвосты»» [Ремизов, 2002, с. 195].

Выражение «взятия Васильева», приуроченное к 14 июля, очевидным образом есть каламбурная замена выражения: «взятия Бастилии». Этот каламбур возникает благодаря звуковому сходству двух слов: французского названия королевской тюрьмы в Париже (Bastille) и французского варианта имени Василий (Basile). Впрочем, у этого каламбура есть не только звуковая, но и семантическая мотивировка: имя Василий (восходящее к древнегреческому Βασίλειος) имеет значение «царственный». А тюремный замок Bastille не только был королевской тюрьмой, но и символом королевской власти, уничтоженным вместе с самой этой властью во время Великой французской революции в 1789-1791 гг.

Чем можно объяснить обилие каламбуров (а также – французских слов и лексических галлицизмов) в автобиографической прозе Ремизова (особенно – в книге «Учитель музыки»)? Очевидно, тем, что сам Ремизов, русский писатель-эмигрант, оказался во французской языковой среде. Именно столкновение двух языков, русского и французского, стало благодатной почвой, на которой возникли паронимические эффекты (каламбуры) в прозе Ремизова: «Соль каламбура заключается в разительном контрасте между смыслом одинаково звучащих слов» [Каламбур, 1931, стб. 53]. Одновременно можно предположить, что русский писатель Ремизов, живя в Париже, пытался создать своего рода «парижский диалект» русского языка. Впрочем, последняя гипотеза нуждается в более основательных доказательствах.

Литература

- Грачева А. 1992. Писец и изограф А. Ремизов // Волшебный мир Алексея Ремизова: Каталог выставки. СПб.: Хронограф, 1992. С. 7-10.
- Даль В. 1956. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1956. Т. IV.
- Каламбур 1931// Литературная энциклопедия: В 11 т. М., 1931. Т. 5. Стб. 52-53.
- Кодрянская Н. 1977. Ремизов в своих письмах. Париж, 1977.
- Ремизов А. 1931. Письмо М. В. Вишняку. 3. 03. 1931. Lilly Library. Vishniak papers. F. 116 (Indiana University, Bloomington).
- Ремизов А. 1931а. Три желания // Современные записки. 1931. № 47. С. 65-85.
- Ремизов А. 2000. Собр. соч. Т. 8. Подстриженными глазами. Иверень. М., 2000.
- Ремизов А. 2002. Собр. соч. Т. 9. Учитель музыки: Каторжная идиллия. М., 2002.
- Sinany H. 1978. Bibliographie des oeuvres de Alexis Remizov. Établie par Hélène Sinany. Paris: Inst. d'études slaves, 1978.

Комяти Д. (Печ, Венгрия)

Последнее путешествие Николая Степаныча **(Еще раз о повести А.П. Чехова «Скучная история»)**

Подобно тому, как всякий энергетический процесс в нашем мире движется к достижению конечной цели, то есть к состоянию покоя [Jung 1999: 109], так и жизнь неуклонно и необратимо приближается к своей цели, и цель эта – вечный покой, иначе смерть. Нет ничего естественнее и определеннее, чем смерть, к которой неизбежно движется наш жизненный процесс, и вместе с тем, нет ничего загадочнее и необъяснимее этой самой смерти. Всякое существование в доступном нашему познанию мире подчиняется временным и пространственным закономерностям, следовательно, имеет точно определенные границы во времени и пространстве. По законам физики, тело, получив начальный импульс, под действием силы трения движется до его конечной остановки; по законам биологии, любой живой организм рождается, развивается, размножается, стареет и умирает, то есть конец является столь же необходимой и неотъемлемой частью всякого процесса, как и его начало. Таким образом, с естественнонаучной точки зрения страх перед смертью совершенно непонятен и абсурден, и, вместе с тем, ничто так не ужасает человека, как осознание неизбежности смерти.

По словам Бердяева, «страх лежит в основе жизни этого мира. (...) В числе многих определений человека может быть определение его как существа, испытывающего страх. Страх связан с опасным, угрожаемым положением жизни в мире. И чем совершеннее, чем индивидуализированнее жизнь, тем более она угрожаема, тем большим опасностям подвержена и тем более участь ее – смерть.» [Бердяев 1993: 285-286]. Таким образом, смерть неразрывно связана со страхом, и наоборот. Этот страх постоянно присутствует в нашей жизни, неизменно сопровождая нас от рождения до смерти. Несмотря на все попытки преодолеть страх с помощью науки, религии или магии, жизнь без страха все же остается иллюзией, так как «он содержится в нашем существовании и является отражением нашей зависимости и нашего знания о неизбежности смерти» [Riemann 1998: 7]. Страх, как верный

проводник, неустанно следует за нами, даже если в некоторые моменты нашей жизни мы не замечаем его присутствия. Это, разумеется, не значит, что мы думаем о нем постоянно, но достаточно даже незначительного внешнего или внутреннего события, чтобы этот страх активизировался, дал о себе знать. Как смерть не перестает существовать оттого, что мы не думаем о ней, так не исчезает и страх [Riemann 1998: 8].

Человеческая природа такова, что чем дальше во времени возможность завершения жизненного пути, тем меньше мы думаем о нем, и наоборот. В молодости мало кто думает о смерти, но в более зрелом возрасте мысль о возможной кончине все чаще посещает человека, доставляя ему немало беспокойства и бессонных ночей. Лишь немногие в состоянии преодолеть страх смерти, большей же частью человек пытается подавить в себе чувство страха, отрицая смерть и прилагая всевозможные усилия, чтобы с помощью науки, искусства и прочих средств продлить себе жизнь.

Между тем, по словам Карла Густава Юнга, единственная питательная почва жизни – это естественность. Тот, кто ей не следует, отрывается от основы жизни, застывает в неподвижности, и, цепляясь за прошлое, теряет живую связь с настоящим [Jung 1999: 110]. Отрицая смерть, мы тем самым отрицаем и саму жизнь. Жизненный процесс подобен движению снаряда: в первой половине своего пути он движется вверх, затем обращается вниз, до тех пор, пока не возвращается к состоянию покоя. Как жизненный подъем, так и жизненный спуск наделен смыслом и имеет цель, поскольку цель одна, и это – смерть. Перешагнув через половину жизни, живым остается только тот, кто вместе с жизнью принимает и смерть. Ведь в момент середины жизни совершается не что иное, как поворот движения вниз, то есть «рождение смерти» [Jung 1999: 111-112]. Отказываясь от этой истины, человек утрачивает естественную почву, что приводит к потере смысла жизни, и, в конечном счете, к различным психическим расстройствам, невротическому беспокойству, депрессии и т.п., то есть ко всему тому, чем так чревата наша современная жизнь.

Чехов весьма часто изображает смерть, а также предшествующее ей психическое и духовное состояние человека [Regéczí 2000: 95]. Повесть «Скучная история» – один из ярких примеров того, как *обыкновенный* человек воспринимает близость смерти, как готовится к ней и какие внутренние процессы активизируются в результате окончательного осознания человеком неизбежности конца. Еще раз подчеркну, что Николай Степаныч человек совершенно *обыкновенный*,

поскольку перед лицом смерти отодвигаются на задний план и становятся бесполезными громкое имя, научные достижения и заслуги, ордена, знакомства, известность, почести и т.п. Причем превращение известного ученого с громким именем в обыкновенного «старого человека» происходит постепенно, по мере осознания профессором неизбежности смерти и временном приближении последней минуты жизни. В этом внутреннем процессе Николая Степаныча угадываются те этапы принятия человеком смерти, которые на основе многочисленных клинических опытов были сформулированы современной медицинской наукой.

Элизабет Кюблер-Росс выделяет пять этапов принятия смерти: 1. отрицание; 2. гнев; 3. торговля; 4. депрессия; 5. смирение. Практически во всех случаях первой реакцией пациента является отрицание смертельного диагноза, что служит некой защитой, смягчающей неожиданное потрясение. Некоторые пациенты обращаются к медицине, ищут других врачей в надежде, что лучший специалист опровергнет первоначальный диагноз [Kübler-Ross 1988: 84].

В начале повести Николай Степаныч в первую очередь ученый, который сам ставит себе диагноз: *tic*, бессонница, уровень белка и сахара в крови, отеки. Профессору отлично известно, что жить ему осталось не больше полугода, но он продолжает непоколебимо верить во всемогущество и значительность науки. На первом этапе отрицание смерти проявляется в нежелании заниматься вопросами бытия: «душа моя *не хочет знать* этих вопросов, хотя ум и осознает всю их важность (...) Испуская последний вздох, я все-таки буду верить, что наука – самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека, что она всегда была и будет высшим проявлением любви и что только ею одною человек *победит природу* и себя» [Чехов 1982: 31, курсив мой: Д. К.]. Для Николая Степаныча наука служит своего рода убежищем, куда профессор прячется от мучительных вопросов «о загробных потемках» и от страха смерти.

Страх имеет двойственный аспект: с одной стороны, страх активизирует человека, заставляя его бороться со страхом и преодолеть его, провоцируя таким образом внутреннее развитие. С другой стороны, страх парализует: это значит, что человек пытается уклониться от объяснения и преодоления страха, что приводит к прекращению дальнейшего развития [Riemann 1998: 10]. На первом этапе преобладает парализующая сила страха, с этим связано и само отрицание смерти. У Николая Степановича это выражается, с одной стороны, в непоколебимой (на первый взгляд) вере в науку, с другой – невозможности от-

казаться от чтения лекций. По мере развития болезни чтение лекций доставляет профессору все больше мучений, и хотя он осознает, что ему пора бы уступить место человеку, который моложе и сильнее его, но у него не хватает для этого мужества. Лекции – единственная и самая сильная нить, которая еще связывает профессора с прошлым, с молодостью, с наукой, и придает жизни смысл. Поэтому Николай Степаныч изо всех сил цепляется за эту нить, так как отпусти он ее – и жизнь безвозвратно покатится вниз, и волей-неволей придется посмотреть смерти в глаза.

Тем не менее, уже несколькими строками ниже Николай Степаныч вынужден признать, что в душе его происходят необычные перемены: «новые мысли, каких не знал я раньше, отравили последние дни моей жизни и продолжают жалить мой мозг» [Чехов 1982: 312]. Что же это за мысли? Это и злое чувство против детей за то, что они не герои и не в состоянии отказаться от *радостей жизни* ради старика-отца, и досада на студентов, что пиво и театр они любят больше, чем науку, и неприязнь к поклоннику Лизы, и ненависть к своему помощнику Петру Игнатьевичу, как возможному претенденту на место профессора, и вообще, все мелкие и нехорошие мысли, которые переполняют Николая Степаныча, мысли и чувства, приличные «только рабам» [Чехов 1982: 323] – то есть *обыкновенным* людям.

Все, что происходит в душе Николая Степаныча можно сопоставить со вторым этапом в системе Кюблер-Росс: этапом гнева. Когда после первого шока человек осознает реальность и больше не в силах отрицать очевидное, его начинает переполнять гнев, раздражение, зависть и негодование. У человека возникает логический вопрос: «Почему именно я?» С этим и связаны всплески ярости и раздражение, которые, как правило, обрушаются на окружающих, и прежде всего на близких, хотя эти реакции вызваны преимущественно внутренними переживаниями и не имеют прямого отношения к тем, кто становится мишенью гнева [Kübler-Ross 1988: 102].

Раздражительность Николая Степаныча и вспышки гнева, как например колкости в адрес «курицы» Гнеккера или грубые выпады против жены, Кати и Михаила Федоровича или докторанта, просящего тему для диссертации вызваны, в частности, неизлечимой болезнью и страхом смерти. Как правило, причины такого резкого поведения со стороны профессора остаются неясными для окружающих, так как близкие относятся к нему с глубочайшим непониманием. Боль от осознания того, что его скоро не станет, а жизнь будет продолжаться как ни в чем не бывало, и «сосны и ели, птицы и белые облака не небе...»

(но мы-то понимаем, что подразумевается под этим обобщенным образом не столько далекая природа, сколько то, что должно быть ближе всего и причиняет больше всего страдания, то есть семья, родные, коллеги, «любимые мальчики»-студенты) *«не заметят моего отсутствия»* [Чехов 1982: 332, курсив мой: Д. К.] – эта глубоко переживаемая боль проецируется на внешний мир, и вызывает резкие вспышки гнева против окружающих, которые без сомнения забудут о нем, как будто это окружающие виноваты в том, что он умрет, а они будут жить дальше.

Другое, что пожалуй еще сильнее беспокоит Николая Степаныча, чем сама смерть, это то, что храм, служению в котором он посвятил свою жизнь, оказался карточным домом, готовым в любой момент рассыпаться от дыхания смерти. Постепенно профессор вынужден признать, что свою жизнь он поставил не на того коня – и проиграл. Наука перестала быть убежищем, спасительной *alma mater*, она не может избавить ни от страха смерти, ни от самой смерти, ни тем более придать жизни целостность и смысл. Оказывается, не так то легко победить природу, даже с помощью науки!

У Кати, своей приемной дочери, он часто встречается коллегу, филолога Михаила Федоровича, с которым ведет весьма интересные беседы. Говорят же они преимущественно о науке, причем Михаил Федорович выражается по этому предмету с резкостью и цинизмом. Нападения Михаила Федоровича большей частью несправедливы, необоснованны и «строятся на таких давно избитых общих местах (...), как измелчание, отсутствие идеалов или ссылка на прекрасное будущее» [Чехов 1982: 326], однако же профессор не находит аргументов в защиту науки, падает духом, и злится.

Резкие суждения Михаила Федоровича в адрес науки являются не только противовесом воззрений Николая Степаныча, но в ответе последнего («И мухи не знают науки, но что же из этого?») [Чехов 1982: 326] – причем ответ совершенно не подобающий ученому профессору) чувствуются неуверенность и сомнение. Николай Степаныча беспокоит не то, что в его присутствии оскорбляют такое важное для него дело, а напротив, что он вынужден осознать, что уже не тот, что был раньше, и он сам постепенно теряет веру в науку [Regéczi 2000: 42].

Разрушение идеалов, постепенное осознание несостоятельности своей жизненной позиции, умноженное на страх смерти – все это и приводит Николая Степаныча к внутренним переживаниям, «приличным только рабам»: «в голове моей день и ночь бродят злые мысли, а в душе свили себе гнездо чувства, каких я не знал раньше. Я и ненавижу,

и презираю, и негодную, и возмущаюсь, и боюсь. Я стал не в меру строг, требователен, раздражителен, нелюбезен, подозрителен» [Чехов 1982: 323].

Николай Степаныч признает, что в его душе появилось новое чувство, с каким он не встречался до сих пор. «Боюсь» – признается он. Что же именно вызвало в нем это чувство? «Страшно то, что непонятно» [Чехов 1982: 414] – говорит герой чеховского рассказа «Страх». Действительно, страх – вполне понятная и естественная реакция человека, лицом к лицу встретившегося с доселе незнакомым ему миром. «Человек испытывает страх-ужас, когда от страдания наталкивается на непреодолимую стену, за которой небытие, пустота, ничто» [Бердяев 1993, 287]. Страх Николая Степаныча также связан с неведомым, непонятным ему миром, с той частью действительности, о существовании которой он и не подозревал. Пожилой профессор призывает на помощь свою логику, и старается проанализировать происходящие в нем перемены, однако усилия его обречены на неудачу, ведь к самым основным вопросам человеческого бытия он приближается со стороны рационализма. Можно сказать, что бытие в целом стало непонятным профессору, что и вызвало в нем страх [Regécz 2000: 43].

Если на первом этапе человек отрицает смертельный диагноз, а на втором этапе чувствует обиду на окружающих, то на третьем – довольно коротком – этапе он пытается договориться с болезнью, прийти к некоему соглашению, которое, возможно, отсрочит неизбежное. Весьма часто эти сокровенные мысли остаются неизвестными для окружающих. Больной мысленно просит исполнения своего «последнего» желания, заветной мечты, после чего обещает ничего больше не просить и умереть спокойно [Kübler-Ross 1988: 151-155].

Подобные мысли наблюдаются и у Николая Степаныча: сидя на кровати в дешевой гостинице в Харькове, он, чтобы заняться чем-нибудь, старается «познать себя», проанализировать свои желания. Ему хотелось бы, чтобы близкие любили в нем не имя, а *обыкновенного* человека, ему хотелось бы «иметь помощников и наследников», хотелось бы «проснуться лет через сто и хоть одним глазом взглянуть, что будет с наукой», хотелось бы «пожить еще лет десять...» [Чехов 1982: 337]. Это последние мысли, которыми профессор в последний раз пытается соединить прошлое, настоящее и будущее в одну органичную цепь, восстановить целостность своей жизни и хотя бы мысленно продлить себя в будущем. Однако очень скоро профессор осознает бессмысленность этих желаний и отказывается от них, и таким образом обрывается последняя нить, связывающая профессора с прошлым.

Элизабет Кюблер-Росс отмечает, что четвертый этап – этап депрессии – тесно связан с осознанием потерь в прошлом и неминуемых потерь в будущем [Kübler-Ross 1988: 158]. Николай Степанович чувствует, что жизнь его прошла бессмысленно, живые человеческие связи разрушились, семья стала ему чужой, и уже нет желания ее вернуть. Отношения его с окружающими поверхностны, формальны, в них нет искреннего чувства, нет истинного, человеческого содержания. Но главная потеря, которую переживает профессор – потеря того главного, важного, что связывало бы его желания, действия и идеи в одно целое. То, что он до сих пор считал целью и смыслом жизни, что прежде было его мировоззрением, чему посвятил всего себя, теряет в его глазах свое значение. Имя, известность, научные заслуги оказываются недостаточными для того, чтобы заполнить его жизнь, придать ей целостности, стать его «богом», и таким образом он приходит к мысли об общей идее.

Жизнь человека, если она не покоится на крепкой основе, рано или поздно рассыплется в прах, как дом, построенный на песке. Этой основой и должна быть «общая идея», которая придает целостность человеческой личности, духовно объединяет ее с окружающими. Жизнь без общей идеи мертва, что и выражается в ее однообразии и бессмысленности.

«А коли нет этого, то, значит, нет и ничего» – к такому выводу приходит Николай Степанович, созерцая свою прошедшую жизнь. В.Я. Линков указывает на исключительную важность заключения профессора. Это суждение выделено в тексте, напечатано с новой строки, это «единственное короткое предложение, передающее не процесс мышления, а (...) убеждение, отлившееся в четкую и ясную формулу. Если человек не знает смысла своей жизни, то она в его глазах распадается на отдельные, ничем не связанные мгновения, и тогда у него, действительно нет ничего» [Линков 1982: 68].

Именно поэтому он не может дать ответа рыдающей Кате, которая протягивает к нему руки за помощью:

«Николай Степанович! – говорит она, бледнея и сжимая на груди руки. – Николай Степанович! Я не могу дольше так жить! Не могу! Ради истинного бога скажите скорее, сию минуту: что мне делать? Говорите, что мне делать?»

- Что же я могу сказать? – недоумеваю я. – Ничего я не могу» [Чехов 1982: 339].

К концу повести профессор постепенно достигает того этапа, который Элизабет Кюблер-Росс называет этапом смирения. На этом

этапе почти отсутствуют чувства, как будто борьба закончена, и наступает время последней передышки перед дальней дорогой [Kübler-Ross 1988: 195]. Это период, когда самые важные вопросы уже решены, и человек обретает своего рода внутренний покой, с покорностью ожидая наступления последней минуты жизни.

«Я побежден» – мысленно признается Николай Степанович. После такого признания ему не остается ничего, кроме «сидеть и молча ждать, что будет», то есть ждать смерти. На этом этапе он уже отрешен от событий «мира сего», от людей, от своего имени, которое «безмятежно гуляет по Харькову» в то время, как он в гостиничном номере ждет наступления смерти. Смерть уже не пугает профессора, и в его мысленном прощании с Катей («Черное платье в последний раз мелькнуло, затихли шаги... Прощай, мое сокровище!» [Чехов 1982: 339]) слышится последнее, прощальное приветствие всему миру.

Литература:

- Бердяев Н.А. О назначении человека. Москва, Республика, 1993.
- Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. Москва, Изд-во Московского Университета, 1982.
- Чехов А.П. Сочинения в двух томах. Том 1. Москва, Художественная литература, 1982.
- Jung C. G. Szellem és élet. Budapest, Kossuth Kiadó, 1999.
- Kübler-Ross, E. A halál és a hozzá vezető út. Budapest, Gondolat, 1988.
- Regéczi I. Csehov és a korai egzisztenciabölcselet. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2000.
- Riemann F. A szorongás alapformái. Budapest, Háttér Kiadó, 1998. (Цитаты на русском языке приводятся по следующему изданию: Риман Ф. Основные формы страха. Москва, Алетея, 1999. Пер. с нем. Э.Л. Гушанского).

Коос М. (Печ, Венгрия)

Краткий анализ языковой политики города Печ

С начала двадцать первого столетия во всё более общей Европе большое внимание уделяется иноязычной коммуникации, которая необходима для мобильности работников, проживания в мультикультуральном окружении, чтобы соответствовать рынку рабочей силы. Благодаря всему этому изучение иностранных языков имеет большое значение.

1. Языковая политика в Европе

Комитет министров Европейского Совета 2001-ый год объявил Европейским годом языков, к этой инициативе присоединились Европейский Комитет и ЮНЕСКО (Международная организация по вопросам просвещения, науки и культуры при ООН). Целью европейских организаций была намечена популяризация изучения иностранных языков и развития интеркультурных навыков. Организации Евросоюза в условиях повышения конкуренции считают решительным фактором знание языков, и также в документах Европейского совета всё более подчёркивается, что развитие многоязычия является не только функциональной необходимостью, но и основным элементом демократического поведения.

В 2005-ом году половина европейских граждан старше 15-и лет говорила, кроме родного языка, ещё на одном языке, а четверть владеет несколькими языками.

На первом месте в списке стоят малые страны Евросоюза и те, в которых многоязычие является историческим, культурным наследием (Люксембург, Мальта, Швеция, страны Прибалтики), на последних местах находятся страны, говорящие на мировых языках и страны однородной (гомогенной) народности. Число тех, кто владеет английским языком, всё более растёт и достигло 34% населения. Благодаря одновременному присоединению десяти стран доля немецкого языка на 12% превышает французский (11%), испанский и русский языки находятся на одном уровне.

2. Политика обучения языкам в Венгрии

Данные исследований, проведённых в новом тысячелетии, показали, что увеличение в два раза численности говорящих на иностранном языке произошло в первую очередь благодаря активному наступлению английского языка, в результате этого исчезло традиционное преобладание немецкого языка, процент говорящих на английском языке достиг процента говорящих на немецком языке. Даже среди людей моложе 45 лет в каждой возрастной группе значительно преобладает английский язык. Вопреки динамичному развитию у нас наблюдается большое отставание не только от развитых стран, но и от стран Вышеградской группы (Польша, Чехия, Словакия).

Если сравнивать знание только двух наиболее распространённых европейских языков (английский и немецкий), то наше отставание не так драматично, общее знание этих двух языков в Чехии 55%, Польше 44%, Словакии 28%, а в Венгрии 32%. Однако в трёх странах Вышеградской группы распространённость русского языка 20 – 25 %, у нас среди населения старше 35 лет (вопреки 6-10-летнему изучению) всего 2%.

Для осуществления стратегических целей политики обучения языкам одним из самых важных средств является подготовительный курс языка, т.н. нулевой курс – такой курс отчасти изменяет и структуру образования в средних школах – и развитие программы иностранного языка. Важной целью является повышение эффективности обучения языкам путём поддержки современных методов, различных форм обучения языкам.

Подготовительное образование осуществляется в части средних школ, целью его является овладение одним иностранным языком на высоком уровне и другим на среднем уровне для того, чтобы осуществилась идея трёхязычного европейского гражданина.

Изменение закона о всеобщем обучении (в 2003 г.) даёт возможность, т.е. финансирует интенсивное развитие компетенций по иностранному языку и информатике для учащихся одного класса на каждом курсе и в каждой средней школе. Разрешается начинать такое образование на любом языке (и на языках народностей), если средняя школа берёт на себя обязательство с одной стороны: подготовить учащихся к экзамену на аттестат зрелости на повышенном уровне, с другой стороны на подготовительном курсе отводить на интенсивное обу-

чение языку минимум 40% обязательных уроков, 25% уроков на информатику, остальные уроки отводить на развитие навыков.

По данным мониторинговых исследований в подготовительных классах у учащихся каждый день три урока иностранного языка и один урок информатики. Результаты проверок знаний показывают, что знание языка за один год хорошо развивается.

2.1. Изучающие язык, изученные языки

В общеобразовательных школах численность учащихся, которые изучают иностранные языки, постепенно увеличивается, скоро достигнет 70%. Это значит, что в среднем с третьего класса школьники учат иностранный язык. В средних учебных заведениях численность изучающих иностранный язык не изменяется.

В новом тысячелетии подобно другим европейским странам и в Венгрии на всех уровнях образования самым частым языком стал английский, однако в специальных средних учебных заведениях и в училищах ещё наблюдается значительное преобладание немецкого языка. В школьном образовании другие иностранные языки отошли на задний план.

В последние годы значительно увеличивалось количество уроков по иностранным языкам. В начальных школах 5-7 уроков иностранного языка в неделю, количество учащихся возросло в 6,5 раз. В средних школах численность учащихся, которые изучают английский язык на продвинутом этапе, утроилась, численность изучающих немецкий язык возросла в 2,5 раза. Латинский, русский и т.н. прочие языки занимают незначительное место.

Иноязычное обучение на двух языках охватывает уже все типы школ и все программы обучения. По сравнению с предыдущими годами увеличилось число общеобразовательных школ с изучением двух языков, среди них считается курьёзом будапештская школа с обучением венгерскому и китайскому языкам, в которой учатся дети многих национальностей.

3. Обучение иностранным языкам в городе Печ

Изменения содержания в обучении последних лет показали, что имеются две области, развитие которых было вызвано общественной потребностью: это изучение иностранных языков, и обучение информатике. Муниципалитет города Печ уже в начале 90-ых годов осознал эти

потребности и, выполняя свои законные обязанности и отвечая на потребности школ, наметил план мероприятий. В соответствии с этой ситуацией увеличилось количество мест в детских садах, проводящих национальное воспитание (это касается немецкого и хорватского языков), есть самостоятельный детский сад, который воспитывает и развивает знания цыганских детей. Общеобразовательные школы – с учётом того, что уже с середины 90-ых годов постепенно уменьшалась численность детей, охватываемых школьным образованием, выбрали себе тактику забегания вперёд, т.е. предложение специальных программ по иностранным языкам, тем самым заманивая учеников в свою школу. Муниципалитет осознал, что владение иностранным языком является одним из условий личного преуспевания, с этой целью стараясь обеспечивать кадровые и объективные условия. В городе Печ почти не найти такой школы, в которой не ведётся обучение иностранному языку на продвинутом уровне. Необходимо подчеркнуть возможности обучения языкам для учеников национальных меньшинств, у них есть самостоятельные учебные заведения, начиная с детского сада, есть восьмилетняя школа и гимназия с преподаванием на хорватском и немецком языках. В этих комплексах обучение проводится на двух языках, некоторые предметы изучают исключительно на хорватском или немецком языках, другие на венгерском. В общеобразовательных школах, кроме школ меньшинств, не проводится обучение на иностранном языке, такими программами обучения можно воспользоваться только в гимназиях и профессионально-технических училищах. Учебные программы на двух языках реализуются на следующих иностранных языках: английском, французском, испанском и итальянском. Учащиеся, принимающие участие в двуязычном обучении, овладевают иностранным языком на высоком уровне благодаря хорошим кадровым и объективным условиям: преподаватели из метрополии, хорошо оснащённые библиотеки, учебники, цифровой учебный материал, небольшие группы. В создании объективных условий постоянно помогают дипломатические корпуса данных стран.

К этой теме принадлежит и обучение иностранным языкам в университете на отделениях английского, немецкого, испанского, французского, итальянского, латинского, хорватского и русского языков.

3.1. Статистические данные по обучению языкам

В 2004-2005 учебном году по общенациональным данным в общеобразовательных школах 70% учеников изучало иностранный язык (это

значит, что за исключением перво- и второклассников все). В средних школах во всех типах школ обязательно изучение минимум одного иностранного языка.

Что касается русского языка, в общеобразовательных школах этот язык изучают 1450 учащихся, т.е. 0,2%, в средних школах 2522 ученика, это 0,4%. В неделю это означает 3 или 5 часов.

В Венгрии в школе можно изучать следующие иностранные языки: английский, немецкий, испанский, французский, итальянский, русский, китайский языки, региональные или языки меньшинств: немецкий, хорватский, румынский, сербский, словенский и словацкий языки.

В настоящее время знание иностранных языков среди взрослого населения (старше 15-и лет) по данным 2005 года распределяется следующим образом: 16% населения говорит на немецком, 16% на английском, 2% на русском, 1% знает прочие языки. Одна их часть владеет двумя или тремя языками (иностранными и языком меньшинства).

По данным на 2007 год в нашем городе в муниципальных школах 53,7% учащихся изучает английский язык (в общеобразовательных и средних школах), 38,8% немецкий, 7,5% прочие языки (французский, хорватский, испанский и латинский).

4. Положение русского языка

Из общеобразовательных школ города только в одной появился интерес к изучению русского языка, в средних школах положение несколько лучше. В факультативных группах, вне обязательных уроков, изучают русский язык в двух базовых гимназиях университета, в одной гимназии и в одном профессионально-техническом муниципальном училище.

В 1997 году было основано Венгерско-Русское Общество, которое организует в первую очередь культурные программы и программы, связанные с русскими традициями. Для одной трети членов общества русский язык родной, остальные члены владеют русским языком. В течение 14-и лет были организованы такие программы, как православный новогодний бал-маскарад, масленица с блинами, приход Деда Мороза, спектакли, концерты гастролёров, были проведены выставки, научно-популярные лекции. Организовывались совместные мероприятия с русскими клубами из Капошвара, Пакша, Дьёра. Установились хорошие отношения с кафедрами истории и славистики университета, самоуправлениями печских меньшинств (болгарами, хорватами, сер-

бами, поляками, украинцами и русинами). Под эгидой общества работала т.н. воскресная школа, в которой дети членов общества изучали русский язык. Учащиеся, изучающие русский язык, принимали участие в различных конкурсах, организованных Российскими Культурным Центром в Будапеште.

5. *Положение языков национальных меньшинств*

Все национальные меньшинства живущие в г. Печ и считающиеся по закону меньшинствами (немцы, хорваты, сербы, болгары, цыгане, поляки, украинцы, русины, армяне и греки) организовали свои местные самоуправления, культурные организации, но самостоятельное учебное заведение имеют только немцы и хорваты.

Язык немецкого национального меньшинства находится в более благоприятном положении, так как немецкий язык является не только региональным, но и – вследствие исторических причин – популярным иностранным языком в Средней Европе. Для овладения немецким языком имеется достаточно возможностей на каждом этапе образования – в детском саду, общеобразовательной школе, средней школе и университете.

Положение хорватского языка – в отношении возможностей образования – не хуже немецкого, но престиж языка не так высок. Самостоятельность Хорватии, признание хорватского языка самостоятельным наравне с сербским и сопутствующие политические изменения, другие общественные преобразования оказали позитивное влияние на положение хорватского языка в Венгрии. Повышению популярности языка среди студентов способствует тот факт, что учебное заведение работает уже в современных условиях, установило интенсивные контакты с учебными заведениями-партнёрами в Хорватии, сохраняет и поддерживает народные традиции и обычаи. Главным образом на школу возлагается ответственность за осознание идентичности в кругу тех учеников, которые в школе овладевают хорватским языком.

В процессе изучения языка ученик осваивает стандарты государственного языка Хорватии, для сохранения местных диалектов шансов мало. Снижение престижа местных диалектов, их недооценка в кругу говорящих на этом языке – все эти явления стали сильным фактором процесса утраты языка меньшинства.

Задача сохранения языка возлагается на учебные заведения и культурные организации, а результат зависит от того, способна ли образован-

ная интеллигенция содействовать сохранению ценностей, накопленных столетиями.

В конечном итоге можно установить, что у города собственной языковой политики, отличающейся от всех других центров, т.е. местных концепций и их применения – нет. Практика обучения иностранным языкам показывает, что из-за сложностей государственного финансирования муниципалитет сам обеспечивает выполнение обязательных заданий. Разнообразие выбираемых языков находится в соответствии с рабочими языками Евросоюза (английский, немецкий и французский) и с пропорцией языков, употребляемых в качестве родных. Уровень знания иностранного языка достигает высокой степени у учащихся двуязычных школ, эти учащиеся характеризуются высокой толерантностью, признанием мультикультурных ценностей. Надеемся, что в ближайшем будущем вырастет престиж и русского языка, благодаря этому повысится и желание изучать русский язык и русскую культуру.

Литература

Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) 2006: Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Pécs Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal statisztikai adatai, 2007.

Кулибина Н.В. (Москва, Россия)

Интерактивные ресурсы межпредметных связей учебных дисциплин «русский язык» и «русская литература»

Использование устойчивого сочетания слов «русский язык и литература» создает впечатление того, что речь идет о единой учебной дисциплине, некоем современном подобии того, что в прошлом определялось термином «русская словесность». Однако в реальной педагогической практике и отражающих ее программах многих учебных заведений эти предметы подчас разделены настолько, что между ними утеряна всякая связь.

Курс мировой литературы, который читается с средних учебных заведений ряда стран представляет собой довольно беглый обзор литератур разных стран и народов, не предполагающий более или менее подробного знакомства с литературными текстами на языке оригинала. Ведь нельзя же требовать от учащихся (школьников!), чтобы они Сервантеса читали по-испански, Шекспира – на английском языке, а Пушкина и Толстого – по-русски. Поэтому не удивительно, что этот курс, включающий наряду с другими и русскую литературу, читается на родном для учащихся языке..

Однако подобным образом организованный учебный предмет, несмотря на свое название – «мировая литература», на практике является курсом истории литературы (с элементами теории литературы), что, нельзя не согласиться, далеко не одно и то же.

К сожалению, из-за ограниченного объема часов и курс русской литературы, читаемый на русском языке (например, в зарубежных русских школах, т.е. школах с русским языком обучения), нередко также предполагает, главным образом, знакомство с литературными персоналиями и др., а собственно чтение текстов художественных произведений уходит на второй план, если не полностью отсутствует...

Главная трудность состоит в том, что учащиеся (даже, если они обладают необходимым запасом языковых знаний) не умеют читать художественную литературу на русском языке. Поэтому преподаватели

литературы вынуждены на занятиях пересказывать художественные тексты, объяснять учащимся, что и как следует понимать в том или ином литературном произведении. В результате учащиеся получают «готовое понимание» вместо того, чтобы учиться самостоятельно извлекать информацию из текста.

Практическим результатом в этом случае являются более или менее существенные знания учащихся о писателях и литературных направлениях, о темах и сюжетах произведений, стилистических тропах и фигурах, стихотворных размерах, рифмах и др. То есть то, что можно назвать «литературной грамотностью» и что тем не менее не предполагает собственно любви к чтению художественной литературы, умения смыслового восприятия художественных текстов, навыков самостоятельной работы с ними и т.п.

Однако, в отличие от большинства учебных предметов (математики, физики, химии и т.п.), материал которых имеет свой универсальный, интернациональный код выражения (например, формулы, математические, физические, химические и др.), материал дисциплины «литература» теснейшим образом связан языком, на котором создан, более того, является наивысшим его воплощением, и игнорировать этот факт по меньшей мере неразумно.

Курс русского языка и как родного, и как иностранного (естественно, по разным причинам) в реальной учебной практике также нередко бывает оторван от созданного на основе этого языка литературного дискурса. Если в учебниках русского языка и встречаются аутентичные литературные тексты, то формы работы с ними никак нельзя назвать аутентичными: носителю языка в условиях естественного речевого общения в голову не придет проделывать с художественным текстом то, что предлагается ученикам на уроке: например, дать его лингвистический анализ (того или иного объема, глубины и т.п.).

Наши наблюдения показывают, что за редкими исключениями (которые, к счастью, всегда есть) авторы учебников русского языка (а вслед за ними и учителя-практики)... не верят в то, что учащиеся могут самостоятельно понять предлагаемый художественный текст – стихотворение или рассказ, и по этой причине перед чтением либо дают учащимся установку, на какие вопросы надо найти ответы в тексте, либо прямо рассказывают, о чем в нем говорится и как это следует понимать. Надо ли удивляться тому, что в результате учащиеся не умеют самостоятельно работать с текстом, не видят скрытых в нем смыслов, не могут без посторонней помощи понять художественный текст.

Мы ни в коей мере не намерены подвергать сомнению важность тех задач, которые ставятся и успешно решаются языковыми и литературными учебными дисциплинами, но научить любить читать художественную литературу, как показывает практика, они не могут. Эта задача либо просто не ставится, либо для ее достижения применяются неэффективные средства. И это, на наш взгляд, является одной из насущных проблем современного гуманитарного образования. Да не только современного.

Наше глубочайшее убеждение состоит в том, что разделение предметов «русский язык» и «русская литература» в программах учебных заведений зеркальным образом отражает дистанцирование друг от друга научных дисциплин «лингвистика» и «литературоведение», вышедших из лона филологии, и практически утративших область взаимопересечения и взаимодействия, а именно, область собственно филологического знания.

Нельзя не согласиться с Дм.С. Лихачевым, когда он называет заблуждением представление о неизбежности и благотворности разделения филологии на ряд наук: «Существует ходячее представление о том, что науки, развиваясь, дифференцируются. Кажется поэтому, что разделение филологии на ряд наук, из которых главнейшие лингвистика и литературоведение, – дело неизбежное и, в сущности, хорошее. Это глубокое заблуждение. /.../ Роль филологии ... *связующая*, а поэтому и особенно важная...» ([Лихачев 1985: 196]; курсив автора – Н.К.).

Задачу филологии Дм.С. Лихачев видит в том, что она «учит правильно понимать смысл текста». Он отмечает, что собственно «лингвистического понимания текста» недостаточно: «Понимание текста есть понимание всей стоящей за текстом жизни... Поэтому филология есть связь всех связей... Она нужна всем, кто пользуется языком... Отсюда ясно, что филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры» [там же, 199-200].

Есть надежда, что благодаря именно этой своей особенности – «связь всех связей» – филология может помочь «наведению мостов» между далеко разошедшимися аспектами некогда единой учебной дисциплины «русская словесность».

По словам Г.О. Винокура, «нет сомнений, что чтение – искусство, которому нужно учиться... Читатель умелый, владеющий своим искусством в совершенстве... мастер чтения и есть тот человек, которого мы называем филологом. Самое же искусство чтения в предполагаемом здесь смысле справедливо будет обозначить в этом случае словом «филология» [Винокур 1978: 38-39].

На наш взгляд, именно овладение в той или иной мере искусством чтения и является тем филологическим умением, которое, по мнению Дм.С. Лихачева, необходимо каждому человеку. Обучение искусству чтения, формирование навыков, составляющих это филологическое умение, может и должно стать приоритетной задачей, прежде всего, школьного гуманитарного образования, способствующей сближению учебных дисциплин «язык» и «литература».

Объединение курсов языка и литературы в один вряд ли возможно (да и не нужно), т.к. каждый из них решает свои собственные задачи в рамках учебного процесса в той или иной форме обучения. Однако потребность в их интеграции – это требование современного гуманитарного образования. Нам представляется, что речь может идти о разработке курса, реализующего филологический подход к тексту, что, будем надеяться, и восстановит почти утраченные междисциплинарные связи.

Почему именно к тексту?

Понятие текста присутствует в терминологическом инструментарии всех трех наук: филологии, лингвистики и литературоведения.

По С.С. Аверинцеву, текст – «исходная реальность филологии» [Аверинцев 1990: 544].

Для лингвиста текст – это «феноменологически заданный первичный способ существования языка» [Шмидт 1978: 105], ибо язык живет не в словарях и грамматических справочниках, а в реальном речевом общении на данном языке. Речевое общение – это обмен текстами.

Для литературоведа понятие текста тоже весьма существенно. По словам Ю.М. Лотмана, «текст – один из компонентов художественного произведения, конечно, крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно» [Лотман 1972: 24].

Для педагогической практики чрезвычайно важно различение двух объектов, обозначаемых терминами «художественный текст» и «художественное произведение». Их смешение способно привести ко многим недоразумениям.

Читатель художественной литературы имеет дело с текстами, художественными текстами. Он может не знать об авторе и произведении того, что знает специалист-литературовед, но несмотря на это он вполне в состоянии понять художественный текст (и должен стремиться к тому), т.к. текст самодостаточен, ибо в нем есть все, что нужно для его понимания.

Квалифицированный читатель понимает текст, не прибегая к помощи дополнительной информации и разного рода комментариев, не зная ничего о прежних его интерпретациях, оценках признанных авторитетов и т.п., опираясь только на то, что сказано автором в тексте, а также на собственный жизненный и читательский опыт в той мере, которая необходима для данного текста.

В реальном речевом общении всё так именно и происходит, читатель очень редко приступает к чтению книги, вооружившись знаниями историко-литературного и литературоведческого характера. Ведь художественная литература – стихи и проза – пишется для читателей, просто читателей. И читатель должен быть в состоянии понять то, что сказал автор: для этого необходимо уметь читать художественную литературу. Именно в этом смысле надо понимать слова Дм.С. Лихачева о том, что всякий культурный человек не может не быть филологом.

Постижение смысла художественного текста является результатом смыслового (и связанного с ним эмоционального) восприятия читателем средств его языкового выражения: от узнавания языковых значений текстовых единиц к распознаванию порождаемых на их основе текстовых смыслов, скрытых по большей части, и одновременно к перекодированию словесных образов текста на язык читательских представлений.

В результате как осознанных усилий, так и бессознательных действий читателя совокупность смыслов текстовых единиц и соответствующих им читательских представлений, а также связей между ними, извлечённых читателем из текста, превращается в некоторое ментальное образование, названное Н.А. Рубакиным «проекцией текста», ядро которой может быть осмыслено и выражено как смысл прочитанного художественного текста, «личностный смысл» (термин А.Н. Леонтьева) – результат деятельности конкретного читателя.

Таким образом в деятельности читателя практически реализуется изначальное единство дисциплины «словесность»: от слова к художественному тексту, от языка к литературе. Причем, этим путем – от языковых средств к литературному произведению – идет любой homo loquens («человек читающий»): и непрофессионал, и специалист-филолог. Для первого – это достаточная, как правило, глубина постижения литературного произведения, для второго (будь он лингвист или литературовед) – лишь начало, первый шаг в изучении объекта.

Объект изучения специалиста-филолога – художественное произведение – помимо собственно текста (в его, так сказать, каноническом виде), объединяет все его варианты, наброски и т.п., а также ис-

торию создания произведения, нашедшую отражение в тех или иных документах, различные его интерпретации, включая авторскую, например, сформулированную в виде авторского замысла, и «даже мотивы, побудившие автора писать данное произведение» [Лурия 1998: 315-316].

Смысл художественного текста как бы вписывается в гораздо более широкий смысл литературного произведения, понять который значит понять «то, чего автор хотел добиться, создавая данный текст, смысл текста как высказывания в контексте творчества автора и одновременно как реплики в полилоге национальной и мировой литературы» [Долинин 1994:14].

Школьные курсы литературы традиционно ориентированы на изучение произведений художественной литературы, однако без самостоятельного прочтения художественного текста, без определения читателем его «личностного» (для себя) смысла, все литературоведческие изыски (да простят меня коллеги) остаются просто схоластикой.

Пафос нашей работы состоит не в том, чтобы заменить один подход другим, а в том, чтобы предложить еще один, позволяющий заполнить существующую лакуну и восстановить утраченные связи. Задача, на наш взгляд, состоит в том, чтобы реализовать в рамках нового предмета «филологический подход» к тексту, имеющий своей целью обучение «искусству чтения», овладение приемами самостоятельной интерпретации художественного текста, а не «переливать старое вино в новые мехи».

В чем же может состоять «филологическая» направленность подобного курса?

Настольная книга каждого филолога – «Лингвистический энциклопедический словарь» – содержит словарную статью «Филология», написанную Сергеем Сергеевичем Аверинцевым.

Учёный определяет филологию как «особый способ подходить к написанному слову», как «научный принцип». По мнению С.С. Аверинцева, филология ориентирована «на реальность целостного текста и тем самым как бы на человеческую мерку», а формы и средства знания филологии «достаточно инородны по отношению к так называемой научности» – речь идет «даже не об интуиции, а о “житейской мудрости”, здравом смысле, знании людей, без чего невозможно то искусство понимать сказанное и написанное, каковым является филология». «Строгость и особая «точность» Ф. состоят в постоянном нравственно-интеллектуальном усилии, преодолевающем произвол и высвобождающем возможности человеческого понимания.

Как служба понимания Ф. помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, и другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций» [Аверинцев 1990: 544-545].

Даже беглое знакомство с приведенными нами (далеко не единственными) толкованиями специфики филологического знания, которые можно найти в работах выдающихся отечественных филологов, свидетельствует в пользу того, что филология осуществляет особый подход к тексту и имеет собственный взгляд на него, который не совпадает с лингвистическим или литературоведческим и не является механическим соединением положений того и другого. И именно этот подход с его ориентацией на человеческую – читательскую! – мерку как нельзя более подходит для решения важной общеобразовательной задачи – научить читать художественную литературу, приохотить к чтению, привить любовь к литературе.

Филология – это «искусство читать» (по Г.О. Винокуру), «читать с пониманием» (по Л.В. Щербе), «искусство понимать написанное» (по С.С. Аверинцеву). Позволим себе добавить, читать... с удовольствием, порой – с восторгом, т.е. испытывая эмоциональный подъем, нечто близкое тому, что описывал А.С. Пушкин: «Порой опять гармонией упьюсь, Над вымыслом слезами обольюсь».

Главная задача предлагаемого нами курса состоит не в том, чтобы учащиеся прочитали те или иные конкретные произведения («по программе»), сколько в том, чтобы они овладели навыками самостоятельной работы над текстом, научились эффективно использовать необходимые когнитивные стратегии на всех уровнях восприятия художественного текста и тем самым получили «открытый доступ» ко всему, что было создано, создается и будет создано писателями и поэтами на русском языке.

В работах автора настоящей статьи разрабатывается возможный вариант подобного курса: его методическое обоснование [Кулибина 2000; 2001; 2008] и конкретные учебные реализации [Кулибина 2001; 2004; 2005; 2008].

Курс чтения художественной литературы может избавить (хотя бы частично) преподавателей литературы от неэффективной работы «ретрансляторов» и послужит связующим звеном между курсами литературы и языковыми курсами.

Литература:

- Аверинцев С.С. Статья Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
- Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук (Выпуск первый. Задачи филологии)// Проблемы структурной лингвистики. 1978. М., 1981
- Долинин К.А. Текст и произведение // Русский текст. 1994. № 2.
- Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М., 2000.
- Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателя. – СПб., 2001.
- Кулибина Н.В. Написано женщинами. Пособие по чтению для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2004
- Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный (4-е изд.) – СПб., 2005.
- Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома. Учебно-методический комплекс для школ Латвии. (Книга для ученика. Книга для учителя) – Рига, 2008.
- Лихачев Дм.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1985.
- Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. – М., 1972.
- Лурия А.Р. Язык и сознание /Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д., 1998.
- Шмидт З.Й. «Текст» и «история» как базовые категории // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. Вып. VIII.

Медве 3. (Печ, Венгрия)

От «*dialectus ruthenica*» до литературного языка (Роль языка и религии в развитии национального сознания подкарпатских русинов)

Общеизвестен исторический факт, что развитие русинской¹ (карпато-украинской) общественности в начале XIX в. на полвека отставало от развития других национальностей Карпатского бассейна. Эта отсталость является причиной того, что русины не принимали участия в национальной борьбе наряду с другими славянскими народами в первой половине прошлого века, т.е. до революции 1848 г.

Немногочисленная русинская светская интеллигенция не имела возможности проводить работу в родном краю: большинство населения безграмотно, культурных учреждений нет. Будучи двуязычной, она в целях обеспечения нормальных условий жизни рассеялась по территории всей Венгрии, поэтому ее связь со своим народом постепенно прекращалась и национальное сознание ослаблялось. Та же часть местной интеллигенции, которая была предана душой своему родному языку, чтобы раскрыть свои таланты, переселялась в Россию. Вот почему ряд ученых (филологи, врачи, юристы), преподававших в начале XIX в. в высших учебных заведениях Венгрии (М.С. Орлай, П.Д. Лодий, М.А. Балугьянский, В.Т. Кукольник и др.), играли значительную роль в научной и культурной жизни России.²

Вследствие этого в начале прошлого века еще и не могло образоваться национальное движение русинов, так как *отсутствовала интеллигенция, способная руководить* таким движением; а когда постепенно вырос слой этой интеллигенции, создавшей и *идеологию движения*, за ним еще не стояли организованные массы.

История свидетельствует о том, что столица Венгрии в XIX в. и до конца первой мировой войны была центром правления национальных организаций и движений. Не случайно поэтому, что здесь рожда-

¹ Термины: русин, русинский, Подкарпатье, Подкарпатська Русь и т. п. употребляются в работе в значении *terminus historicus*.

² Байпура Т. Закарпатоукраинская интеллигенция в России в первой половине XIX века. Братислава–Пряшев 1971. 5–17.

ется и быстро распространяется по всей Монархии *теория славянской взаимности*.³ Прогрессивная и сознательная часть церковной (и светской) интеллигенции с большим интересом следит за этим. Следует отметить, что основоположник этой идеи Ян Коллар в то время был священником (1819–1849) в этом городе. Он сам осознавал свою национальную принадлежность к Германии и Венгрии, точнее к немцам и венграм.

Благодаря церковной унии в Ужгороде (1646), существование которой не смогли простить ни православная церковь, ни советская власть, в это время перед униатскими, т.е. греко-католическими семинаристами, перед будущей руководящей интеллигенцией уже открываются двери известных отечественных и зарубежных академий и университетов (Трнава, Эгер, Эстергом, Пешт, Вена, Рим), таким образом они включаются в европейскую культурную жизнь. На родине они встречаются и знакомятся со словацкими, хорватскими и сербскими студентами, а в Вене устанавливаются тесные отношения между клириками Подкарпатья и Галиции. В столице Монархии, посещая лекции видных профессоров-славяноведов (Копитар, Добровский, Коллар), в известных общественных условиях они сами начинают задумываться над судьбой и историей своего народа.⁴ В результате этого была создана *русинская историческая идеология*, цель которой доказать, что на данной территории русины являются коренным населением. Создание этой идеологии уже является первым шагом на пути развития национального сознания и национального движения. Непосредственно после этого как второй шаг выдвигается вопрос о родном, национальном, литературном языке.

В начале XIX в. лидеры славянских народов в Венгрии и даже в Монархии серьезно думали об общеславянском языке, который будет понятен каждому образованному члену славянской семьи Габсбургской монархии. В тридцатые годы возникает идея принять русский язык в качестве всеславянского литературного языка.⁵ Предполагалось, что посредством русского языка завяжутся более тесные связи с великорусским народом и что угнетенные славяне найдут в России защитни-

³ Сотак М. Об истоках идеи общеславянской взаимности: *Slavica Slovaca* 1982/1, 9–17.

⁴ Перени И. Из истории закарпатских украинцев (1848–1914). Будапешт, 1957. 17.

⁵ По теории Коллара, «славянский язык» состоит из главных и второстепенных диалектов. По его мнению, сначала второстепенные нужно сливать в 4 главных, т.е. в русский, польский, чешский и иллирский. Следует отметить, что, будучи словаком, писал он на чешском языке.

ка своих национальных прав. Особенно большие надежды возлагали на Россию словаки. Русский ученый М.П. Погодин писал министру народного просвещения по возвращении из путешествия по Европе в 1839 г.: «У словаков энтузиазм славянский восшел до высочайшей степени».⁶

Исходя из вышесказанного нет ничего удивительного в том, что упомянутая идея и идеология нашли своих приверженцев и среди лидеров русинского населения Монархии, тем более, что они называли себя русскими или руськими (Ср. Я русин был ... Русин был мой отец... но: Русская вся родина... Перший воздух русский стал). Следует отметить, что в то время писатели-будители Подкарпатья, как и население, употребляют термин «русский» в общеродовом смысле, обобщая в нем понятие «великорусский» и понятия малорусский (т.е. украинский) и белорусский. Поэтому между «русскостью русинов и «великорусским» нельзя ставить знак равенства».⁷

Вопреки энтузиазму, чешская и словацкая интеллигенция довольно рано убеждается в невозможности создания общеславянского языка, т.е. и в невозможности принятия великорусского языка в качестве общеславянского. Сама действительность, сама эпоха, само национальное движение, т.е. сами факты доказали, что наряду с усвоением русского литературного языка идёт неудержимый процесс развития своего родного, чешского и словацкого. Но у интеллигенции русинов Подкарпатья (частично и Галиции) русский язык (великорусский) заменил свой родной. Выдающиеся подкарпатские писатели второй половины XIX в. (Кралицкий, Раковский, Сильвай, Ставровский-Попрадов, Фенцик) публиковали свои произведения на русском языке, точнее на подкарпатском варианте русского языка. По мнению Н.В. Водовозова, они «продолжали развивать подкарпатскую литературу на великорусском языке, видя в ней могучее орудие к освобождению своего края от чужеземного гнета и средство к полному объединению с братской Россией».⁸

⁶ Добош С. Юлий Иванович Ставровский-Попрадов. Братислава-Пряшев 1975. 130.

⁷ Добош С. Там же, 13.

⁸ Водовозов Н. В. Закарпатская литература в борьбе за воссоединение Закарпатья с Россией: Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина, XLVIII/5. Москва 1955. 367-368.

Но эти поэтические и пламенные слова Н.В. Водовозова о существовании ранней значительной литературы в Подкарпатье мы должны подвергнуть строгой критике.⁹

Теория русинской исторической идеологии, созданная Базиловичем и разработанная Духновичем и Лучкаем,¹⁰ лишена необходимых данных. Она не имеет конкретного исторического основания. Исторические факты говорят о том, что предки русинского населения начали переселяться на южные склоны Карпат лишь в XIII в. Мукачевский монастырь, единственный русинский «культурный» центр того времени, был основан в XV в., на окраинах, далеко от настоящих славянских и от развитых европейских культурных центров, очень поздно, в то время, когда западные монашеские ордена, например, бенедиктинцы, в Венгрии уже стояли на высоком уровне культурного и научного развития. Сам упомянутый монастырь, т.е. монахи-русины и духовенство вообще были лишены и возможности «культурного излучения». Сельские священники жили почти на культурном уровне крепостных крестьян.¹¹

К этому общественно-культурному положению добавляется еще и особенность природных условий. Переселившиеся русины жили изолированно в долинах рек между непроходимыми горными хребтами, отделенные ими как от своих предков, так и от соседей. Таким образом, до середины прошлого века еще не образовалось национальное движение русинов, поскольку у них *не было ни единого самостоятельного языка, ни литературы, ни национального сознания*.

Из «Литературного наследия» В. Довговича¹² (1783–1849), члена Академии наук Венгрии, выясняется, что из его 190 стихотворений 141 написано на латинском, 31 на венгерском и лишь 18 на родном языке. А. Духнович, первый будитель своего народа (1803–1865), самый выдающийся культурный деятель того времени, «почав писати поезіі

⁹ Dezső L. A kárpátaljai irodalom kezdetei; A kárpátaljai népi irodalom: Filológiai Közlöny 1963/IX, 1966/XII.

¹⁰ Духнович А. Истинная история карпато-россов. Москва 1914; LUTSKAY M. Historia Carpato-Ruthenorum sacra et civilis (antiqua et recens) usque ad praesens tempus. Prešov 1983.

¹¹ Hodinka A. A munkácsi görögkatolikus püspökség története. Budapest 1910; Данилак М. Галицькі, буковинські, закарпатські українці в революції 1848–49 років. Братіслава–Пряшів 1972.

¹² Poemata Basilii Dóhovit: Науковий Збірник 10. ст. 113–232. Пряшів 1982.

угорською мовою», потом «латинською мовою» и лишь с 1844 г. в Пряшеве «починає писати рідною мовою».¹³

М. Лучкай был автором первой русинской (рутенской) грамматики, изданной в столице Венгрии в 1830 г. (*Grammatica Slavo-Ruthena seu Vetero-Slavicae, actu in montibus Carpathicis Parvo-Russicae seu dialecti vigentis linguae*). Но пальму первенства надо отдать Арсению Коцаку, монаху Василиянину, профессору церковной истории и канонического права в марияповчанском монастыре.

Его работа была написана в конце XVIII в. Рукопись этой «словено-русской» грамматики хранится в библиотеке Дебреценского университета.¹⁴

Грамматика Лучкая была создана еще в духе теории общеславянского языка. Это была «своевременная книга», поскольку в то время «один только диалект (язык) остался без грамматики», т.е. *dialectus ruthenica*, поэтому она еще *terra incognita*. Автор находился в трудном положении при создании грамматических правил, поскольку *praeter cathecismum nulla existere alia opera in hac lingua scripta*. На основе этой цитаты неизбежно задаётся вопрос Водовозову: как же могли *продолжать развивать писатели подкарпатскую литературу* на русском языке?

М. Лучкай подчеркивает, что *dialectus ruthenica*, т.е. разговорная речь русинов, отклоняется и от церковнославянского, и от русского. Впрочем, язык простых людей нигде не тождествен языку образованных слоев: «*nullam existere linguam eruditam cum plebe communem*». На этом «карпато-русском» диалекте говорят «*praeter parvam Russicam, Poloniam... in Galicia, Lodomeria, Bukovina*», кроме того в Восточных Карпатах до Спиша (*Szepesség*), в Мукачевской, Пряшевской, Великоварадинской епархиях. Так как этот язык (диалект) отклоняется от всех остальных славянских языков, автор задаёт вопрос: ... «*unde nam Natio haec linguam suam a Polonica, Russica et Bohemica diversam mutuaverit*» (курсив мой: З. М.). Таким образом, Лучкай высказывается за различие малорусского (украинского) и великорусского языков. Автор подчеркивает, что этот диалект (язык) существует и в Галиции; он *является родным языком для русинов*.

Но вопреки ожиданию, после подавления революции и освободительной войны 1848–1849 гг., во время режима Баха, в языковом отношении – не случайно – было принято предложение русофила

¹³ Рудловчак О. Творчий шлях Олександра Духновича. Біля джерел сучасності. Братислава–Пряшів 1981. 13–15.

¹⁴ Ojtozi E. A máriapócsi baziliták cirillbetűs könyvei. Debrecen 1982.

А. Добрянского, и официальным языком в Подкарпатье был признан русский (*великорусский*). По его мнению, развитие малорусского (т.е. «русинского», украинского) языка в литературный язык это измена русскому народу, и отпавшие от него, т.е. русины, сами обессиливают себя этим, так как они не смогут справиться в Галиции с польским, в Буковине с румынским, а в Подкарпатье с венгерским языком.¹⁵

Великорусское языковое направление, т.е. русофильская ориентация, сохранялось на арене языковой политики в Подкарпатье и после охлаждения бывших союзников (после крымской войны) до смерти Е. Фенцика, редактора журнала «Листок» (1904), хотя газеты и журналы, издаваемые на русском языке (Церковная Газета, Церковный Вѣстникъ, Свѣтъ, Листокъ), сменяя друг друга, в общем-то лишь прозябают после того, как начала выходить периодика на *язычи* и на «*тутешнем диалекте*» (Новый Свѣтъ, Карпатъ, Наука, Недѣля).

При реорганизации «Нового Свѣта» Ставровский-Попрадов, стоявший во главе обновительного процесса, был убежден в том, что идеи бывшего «Свѣта», программа его патриотизма, могут продолжаться и в изменившихся политических условиях, в рамках *русинофильского* направления, ведь «здѣсь рѣчь идетъ о том, имѣти ли одну газету или нѣтъ, что для нас Венгро-Русскихъ только значить, какъ быти ли нам или не быти».

Естественным направлением развития было бы постепенное внедрение уже существующего и формирующегося малорусского литературного языка, располагавшего на восточнославянской земле уже многими ценными произведениями. Жаль, что употребление его в то время в России было запрещено строгими законами (циркуляр Валуева, министра внутренних дел; Эмское соглашение), и, собственно говоря, украинский язык до конца первой мировой войны употреблялся свободно лишь в Галиции.

П. Линтур неправ,¹⁶ когда, критикуя и оценивая программу Е. Фенцика, редактора журнала «Листокъ», т.е. программу русофильского направления, подчеркивает ее положительные черты. Ведь во второй половине XIX в. в Подкарпатье преобладало консервативное русофильство ожидающее освобождения всех славянских национальностей *от царя, жандарма Европы*, верные подданные которого (все офицеры русской армии) были пропитаны идеями панславизма. О

¹⁵ Ср. Персии Й. Из истории закарпатских украинцев, 17.

¹⁶ Линтур П. Значение „Листка“ (1885–1903) в развитии журналистики и литературных стремлений Закарпаття XIX ст. Жовтень і українська культура. Пряшів 1968. 619.

прогрессивном русофильстве, сформулированном И. Франко, в то время в Подкарпатье и речи не могло быть.

Журналы и газеты, выходившие на русском языке в то время, представляли высокий культурный уровень, но не двигали «дело» вперед, поскольку: а) читающей публики не было; б) читающие не все понимали русский язык.

В конечном итоге развитию национального языка и становлению национальности русинского народа в основном препятствовали два основных фактора:

а) внедрение административным путем великорусского языка вместо родного (для безграмотного населения);

б) официальная национальная политика венгерских властей после соглашения 1867 г., точнее: транспозиция теории естественного отбора в сферу общественного строя.

Дальнейшее развитие письменной коммуникации всё более базируется на языке народа и язычии. Этот процесс начинается на страницах «Карпата» (ср. статью Митрака во львовском «Слове»). Язык журнала близок к русскому, но уже приближается к письменному «диалекту» русинского населения, который совмещал в себе элементы церковнославянского, народного галицко-украинского и других славянских языков. Этот синтетический язык, объединяющий в себе хорошо отделяемые перечисленные языковые слои, по праву можно считать подкарпатским русинским литературным языком того времени.

Выходят уже «Наука» и «Недѣля» и ежегодно «Мѣсяцеслово». «Наука» печатается еще на язычии, а «Недѣля» под редакцией М. Врабеля «на языке народа», поэтому (влияет, конечно, и содержание журнала) число подписчиков и читающих не уменьшается. Популярны и календари (Мѣсяцеслово), в которых мирно сосуществуют статьи на разных диалектах. Прессы на украинском языке во время Монархии в Подкарпатье еще не существует.

Так называемая «научная литература», изданная в Закарпатье и Галиции во время советской власти, несправедливо, враждебно и зло нападающая на деятельность греко-католической церкви, обвиняет русинофильское церковное направление в денационализации народа.¹⁷ Но в то же время факты свидетельствуют о том, что вопреки возможному языково-политическому противостоянию в вопросе защиты национального сознания, родного языка и *кириллицы*, русинская интеллигенция сплачивается. В декабре 1873 г. правительство обратилось

¹⁷ Сафронова Н. О. Уніатська церква і фашизм. Львів 1981.

к епархиям с вопросом, «можно ли бы въ учебныхъ книгахъ, издаватися имущихъ на часть угорскихъ народныхъ училищъ, вмѣсто доселѣ употреблявшихся кириллическихъ буквъ латинскіе буквальныя знаки употреблять?», – уже 15 января 1874 г. был напечатан специальный выпуск: «Прежде всего радость изъявляетъ учебная комиссия о том, что высокое правительство на сердцѣ носить дѣло просвѣщенія русскаго народа», но решительно протестуетъ противъ проекта и «совѣстно и на внутреннемъ убѣжденіи основанною должностію своею считаетъ проектовати на сей часъ конечное отверженіе подѣ вопросъ положаннаго промѣненія буквъ» (Разрядка моя. З. М.).¹⁸

Главный редактор «Науки» В. Гаджега твердо выступаетъ противъ денационализирующаго плана правительства, отвечая на нападки столичной и местной газеты. В статьѣ «Наша „Наука“ и мадярски новинки» онъ аргументируетъ и темъ, что популярный журналъ «Недѣля», печатаемый кириллицей, получаетъ и дотацию отъ Министерства земледѣлія. «Листокъ» еще и в 1895 г. возвращается къ этой темѣ, и в статьѣ, подписанной «Бачванскій русинъ», защищаетъ родную кириллицу.¹⁹

С 1912 г. «Наука» печатается уже двоякимъ шрифтомъ. «Недѣля» с 1888 по 1916 печатается кириллицей, но в 1917 г. В. Гренджа-Донскій «*ranenöj vojak*» уже латиницей публикуетъ народную песню: *Szpivanka. Sztojít javor nad vodoju...*

Латиницей (и по правиламъ венгерской орфографіи) печатается в Пряшеве выходящій с 1916 г. журналъ «*Nase Otecseosztvo*».

В Подкарпатской Руси (1920–1938) – согласно с Генеральнымъ статусомъ – Чехословацкой Республикой было официально гарантировано право употребленія «народной мовы», т.е. родного языка подкарпатскихъ русиновъ. Но терминъ «*народна мова*» не былъ однозначнымъ.²⁰ По опредѣленію пражской Академіи наукъ, «*místní rusínské nářečí je nesporně nářečí maloruské*» «*dlužno za spisovnu řeč tamního obyvatelstva uznati spisovný jazyk maloruský, jehož užívají nejbližší jeho sousedé a soukmenovci, t. j. haličskou ukrajinštinu*», но отвергается признаніе самостоятельнаго украинскаго языка: «*Ukrajinci jsou příslušníky velikého národa ruského*».

¹⁸ Прибавленіе къ 5. числу „Карпать“.

¹⁹ *Медве З.* К вопросу языка и культуры подкарпатскихъ русиновъ во второй половинѣ XIX вѣка: *Acta universitatis de Attila József nominatae, Dissertationes slavicae* 20. (Szeged 1988) 125–136.

²⁰ *Штецъ М.* Літературна мова українцівъ Закарпаття і Східної Словаччини (після 1918). Педагогічний збірникъ І. Братислава 1969. 14.

Чтобы расшифровать эти пифические слова и в демократических условиях применять на практике основной правительственный принцип Габсбургов *divide et impera*, Й. Пешек, референт по вопросам культуры, собрал вокруг себя в Ужгороде представителей разных языковых направлений, и с тех пор (с начала 20-х годов) в школьную практику посредством учителей²¹ были введены следующие «языки»:

- а) язычие (язык автохтонов),
- б) русский язык (язык русских эмигрантов),
- в) украинский язык (язык украинских эмигрантов),
- г) «чешско-русский» язык (язык бывших легионеров-чехов),
- д) подкарпатский вариант русского языка (язык подкарпатских русофилов),
- е) «русинский», или руський язык («родной» язык подкарпатских русинов).

Подобная пестрая языковая картина наблюдается в многочисленных культурных и политических газетах, журналах разных партий и направлений и в разнообразных других изданиях.²²

Во время второй мировой войны (Подкарпатье опять входит в Венгрию) официальным языком является местный диалект, т.е. руський язык, но издаются газеты (Русское Слово, Карпато-русский Голос) и литературные произведения и на русском языке. В эти годы снова появляется и язычие, т.н. «новое язычие», не только на улице и на рынке, но и в литературе (Ср. перевод стихотворения Петефи «До родичов»: *Файную кочию зробию я для мамы: Szép kocsit csináltatok Éd'sanyám számára. Petőfi: Szülőimhez.*

Следует отметить и подчеркнуть, что ощущение этнической обособленности русинского населения в известной степени проявлялось и через веру (религию). С тех пор как Москва, по словам старца Филофея, считалась третьим Римом, существовала и фальшивая аксиома: кто восточный славянин, тот и православный. В результате этого принципа и нарушения свободы совести и вероисповедания во время культа личности по приказу самого Сталина в 1946 г. в Галиции, в 1949 г. в Подкарпатье была ликвидирована униатская (греко-католическая) церковь. Исходя из официальной платформы партии, фальсификаторы истории (среди них И.И. Компанией и И.Г. Коломиец и их подкарпатские сторонники) утверждают, что «уніатська церква найлуґіший ворог». По мнению Н.О. Сафроновой, «унія завжди була в руках реакції

²¹ Балега Ю. Художні відкриття чи правда факту? Ужгород 1969.

²² Штец М. Там же.

засобом соціально-економічного, політичного і духовного поневолення трудящих».²³

Ф. Науменко²⁴ уже в 1968 г. опровергает эту фальшивую теорию, говоря, что в этом случае *«все будители»* Подкарпаття тоже «проклятые враги», так как *все они были униатскими священниками*, т.е. эта бесстыдно фальшивая теория противоречит историческим фактам.

Еще конкретнее высказывается по этому вопросу – *уже в то время* – И. Байцура.²⁵ По его словам, «православная акция» в апреле 1950 г. была очень сильным дезинтегрирующим фактором в национальной жизни украинцев, живущих в Чехословакии, грубо нарушая процесс их *национального развития*, вызывая серьезные противоречия, которые до сих пор не удалось преодолеть.

«Как известно, – пишет автор, – подавляющее большинство *русинов* принадлежало к греко-католической церкви, которая в процессе нескольких столетий играла очень важную, если не основную роль в национально-культурной жизни русинов. Она была определенным барьером политики ассимиляции. Этой своей позицией греко-католическая церковь создала вокруг себя ореол защитницы национальных интересов. Это объективный исторический факт». (Разрядка моя. – З. М.)²⁶

Вследствие временной ликвидации униатской церкви резко сократилось число украинцев в Чехословакии, так как русины, отказавшиеся принять православие, как правило, перешли к римско-католической церкви, а через нее – к словацкой национальности. Это было логическое завершение ликвидации унии.

Подводя итоги, отметим, что процесс национального развития русинского населения в Габсбургской империи, в Чехословакии и Венгрии происходил в целом в неблагоприятных условиях. Таким обра-

²³ *Компанієць І. І.* Становище і боротьба трудящих мас Галичини, Буковини та Закарпаття на початку ХХ століття. Київ 1960; *Коломиец И. Г.* Социально-экономические отношения и общественное движение в Закарпатье во второй половине XIX столетия, I–II. Томск 1961–62; *Сафронова Н. О.* Уніатська церква і фашизм. Львів 1981; BUKOVICS D., GAJDOS B., GAJDOS M. A haladás útjában. Uzshogod 1980.

²⁴ *Науменко Ф.* Иван Гаврилович Коломиець – історик українського Закарпаття. Жовтень і українська культура. Пряшів 1968. 96–102.

²⁵ *Байцура И.* Национальная консолидация украинского населения в Чехословакии в условиях строительства социализма. Жовтень і українська культура. Пряшів 1968. 507–514.

²⁶ *Байцура И.* Там же.

зом, до конца второй мировой войны русины не успели окончательно сформироваться в современную национальную группу в полном смысле этого понятия, так как к тому времени у русинов не развилось украинское национальное самосознание. Важным фактором, препятствующим возникновению украинского национального сознания, была их оторванность от исторических судеб основной массы украинской нации. Собственно говоря, украинский народ в течение истории *не имел свою метрополию*. Вековая обособленность надднепровских, буковинских, галицийских и подкарпатских «малороссов», государственные и административные границы, непроходимые карпатские горы препятствовали становлению в нацию русинов. В Подкарпатье – как это было видно – фактически не мог развиваться украинский язык. Население Подкарпатья лишь в 20–30 гг. встречалось с настоящими украинцами, с украинским направлением в инациональной форме.

И так как национальность и родной язык неразделимы, в силу вышесказанного русинов Подкарпатья до конца 40-х годов нельзя считать украинцами, поскольку это название не отражает точную историческую действительность, историческую правду. Без сознания национальной принадлежности, национального сознания народ не является нацией.²⁷ Теперь, когда снова стоит на повестке дня вопрос об автономии русинов, целесообразно привести мнение И. Байцуры, что существовала и другая возможность политического и культурного развития русинов – продолжать свое национальное развитие и сформироваться в особую народность. О такой возможности свидетельствует и судьба русинов, переселившихся в южные части исторической Венгрии, живущих в Сербии и Хорватии.

«Ми, Русини у Югославији, тримамо свој јазик руским (разрядка моя. – З. М.) јазиком; не русијским, лебо росијским, лебо велькоруским... Правда и то, же ест шумне число лингвустох, як цо то А. Дуличенко (Тарту), Паул Магочи (Торонто), Свен Густавсон (Упсала), котри наш руски јазик тримајут самостойним, наймладшим, штернадстим славјанским јазиком».²⁸

Факты говорят сами за себя. Стоит задуматься над ними.

²⁷ Байцура И. Там же.

²⁸ Из рукописи редактора журнала „Нова Думка” В. Костелника (Вуковар, Хорватия).

Мишки Д. (Печ, Венгрия)

К вопросу о методах учения в процессе обучения русскому языку

В научной литературе обычно предметом рассмотрения в методике служат только методы преподавания. Эти методы применяются всегда под руководством и при помощи преподавателя.

А методы учения, к сожалению, полностью выпадают из поля зрения, хотя деятельность учителя и учащихся складывается из целой серии целенаправленных действий. Эти действия выступают в качестве приемов преподавания и учения, элементарные поступки, направленные на решение совершенно конкретной задачи.¹

Совокупность приемов преподавания и учения, т.е. комплексы наиболее обобщенных и повторяющихся действий, составляют не что иное, как методы деятельности учителя и учащихся. Следовательно метод выступает как основной компонент деятельности учителя и учащихся, как путь достижения определенной цели в преподавании и учении.

В деятельности учителя основными методами являются: **показ, объяснение, организация тренировки и организация применения.**

Сопутствующим каждому из данных методов является **контроль**, включающий коррекцию и оценку.

В деятельности учащихся основными методами являются:

- **ознакомление** (чувственное восприятие);
- **размышление** (осознание);
- **тренировка** (практика);
- **применение** (практика).

¹ ЛЯХОВИЦКИЙ М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. – Иностранные языки в школе, 1973. № 1. с. 30.

Сопутствующим каждому из данных основных методов учения является **самоконтроль**, включающий самокоррекцию и самооценку.²

В процессе самостоятельной работы учащихся одним из основных методов является – тренировка. В школе на уроке иностранного (русского) языка для учащихся – с помощью методов ознакомления и размышления – обеспечивается знакомство с единицами нового материала и понимание их значения, закономерностей и функционирования.

Однако для прочного овладения иноязычным материалом необходимо многократное воспроизведение отдельных действий в некоторых типичных лексических, грамматических и в других ситуациях, а также действиях по их преобразованию, комбинированию.

Лишь целенаправленное применение – в процессе тренировки – нового материала может обеспечить выработку динамического стереотипа и автоматизма в их употреблении.

Так, считается **домашнее задание составной частью** учебного процесса, важным фактором усвоения нового иноязычного (лексического и грамматического) материала.

Данная статья посвящается рассмотрению особенностей домашнего задания (метод учения: тренировка) на начальном этапе обучения русскому языку.

Начальный этап преподавания русского языка включает в себя обучение чтению, письму, аудированию и говорению (устной речи). Эти задачи, своеобразная цель и специфические особенности начального этапа, безусловно, влияют на характер и виды домашних упражнений.³

Основной особенностью начального этапа является отсутствие у учащихся знаний и навыков, что крайне ограничивает использование видов работы, требующих самостоятельности и инициативы. В то же время домашние работы выполняются самостоятельно, без непосредственного контроля преподавателя, а следовательно, и без своевременного исправления возникающих ошибок. При отборе тех или иных видов упражнений для домашнего задания на любом этапе обучения нужно учитывать, что контроль отсутствует во время работы и значительно отдален от момента ее завершения.

Возникает благоприятная почва для интерференции родного языка, ведущей в этих условиях к относительно продолжительному

² БИМ И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977. с. 228-233.

³ ШАТИЛОВ С.Ф. Методика обучения немецкому языку. – Л., 1977. с. 111-112.

существованию ошибок в сознании учащихся и даже к закреплению их.⁴

Избежать этого можно лишь:

- обеспечив непосредственный контроль во время выполнения домашнего задания, т.е. фактически исключив домашнюю работу учащихся без контроля учителя или специального технического устройства⁵;
- предлагая такие домашние задания, характер которых позволил бы организовать самоконтроль.

Выполнение первого условия при той сетке часов, которая существует в наших школах, нежелательно, поскольку ликвидация домашней работы не может быть компенсирована аудиторной работой.

Выполнение же второго условия приведет к обеднению форм и видов домашних упражнений, так необходимых на начальном этапе для закрепления вводимого лексического и грамматического материала. Выход из этого противоречия - в максимальном использовании различных технических средств, обеспечивающих самоконтроль, и таких домашних заданий, которые если не полностью, то в значительной мере исключали бы возникновение ошибок.⁶

Эти два требования, ограничивают виды домашних заданий на начальном этапе изучения иностранного языка и влияют на их характер. Следствием этих требований является и целесообразность самостоятельной работы направленной на проверку понимания и усвоения введенного материала. Домашнее задание должно служить закреплению материала, носить не контрольный, а тренировочный характер. Это означает, что в нем может использоваться только материал, уже обработанный в школьной аудитории.⁷

Иначе на начальном этапе ставится вопрос и о целевых установках домашних упражнений в зависимости от изучаемого аспекта языка. Если на продвинутом этапе принято говорить о фонетических, лексических и грамматических упражнениях и упражнениях по развитию навыков письменной речи, то на начальном этапе трудно провести такое четкое разделение.

⁴ Обучение иностранному языку как специальности. – М., 1982. с. 36.;
ГАРОЛЬД Е., ПАЛЬМЕР Г. Устный метод обучения иностранным языкам. – М., 1961. с. 32-36.

⁵ ИЛЬИН М.С. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку. – М., 1965.

⁶ КАРПОВ Г.В., РОМАНИН В.А. Технические средства обучения. – М., 1979.

⁷ Misky György: Az orosz nyelv tanításának módszertana. Bp., 1978. 194 o.

Здесь отсутствует четкая аспектизация и существует наиболее тесная связь и зависимость между обучением различным сторонам иностранного языка. Фактически любое упражнение, независимо от того, какую цель ставит учитель, обязательно будет связано с закреплением не только лексических и грамматических явлений, но и графического и звукового восприятия их. Эта особенность начального этапа ограничивает круг используемых домашних упражнений и вызывает необходимость тщательной отработки – в аудиторных условиях – материала, включаемого в эти упражнения. От нее во многом зависит и последовательность использования различных форм домашнего задания.

С этой точки зрения следует рассматривать и вопрос о целесообразности использования таких общепринятых домашних заданий, как заучивание слов, перевод с русского на венгерский и с венгерского на русский, чтение текста и др.

1. **«Учить слова»** – Казалось бы домашнее задание: учить слова, не может вызвать никаких возражений. Но при правильном распределении времени и обеспечении урока соответствующим материалом необходимость в таком задании отпадает: слова выучиваются в аудитории и закрепляются при выполнении различного вида домашних работ, повторяющих эти же слова, в типичном для них окружении.

Многие учащиеся с первого же дня начинают вести двуязычные словарики, куда записывают русские слова и их эквиваленты на венгерском языке. На начальном этапе такие словарики не дают положительных результатов. Если учащийся даже и не забывает эти слова – а обычно именно это и наблюдается, – он не может употреблять их в нужных конструкциях. Коммуникативные единицы речи не представляют собой случайного набора каких-то имеющихся в них составных элементов. Для возникновения коммуникативной единицы должны наличествовать не только эти элементы, но и определенное структурное соотношение между ними как в синтаксическом плане, так и в плане лексической сочетаемости. Поскольку сочетаемость слов в различных языках чаще всего не совпадает, заучивание отдельных слов в исходных формах, к тому же с ориентацией их на венгерский язык, создает лишь условия для возникновения дополнительных ошибок. Подобный словарь – это первый шаг к отрыву лексических единиц от текста. Он ведет к попыткам употребления слов с другими словами, а выбор последних на начальном этапе базируется лишь на венгерском языке, так как у учащихся еще нет достаточной языковой базы, нет знания воз-

возможностей сочетания этого слова с другими словами. Вместо словаря учащимся лучше иметь список словосочетаний или даже предложений, в которых это слово может употребляться.⁸ Например, при введении слов: «новый», «интересный», «хорошо» – записываются такие словосочетания, в зависимости от того, какие выражения, слова, словосочетания учащиеся уже знают:

Новый: 1. Вновь приобретенный, сделанный

новый шкаф, новая школа, новое окно;

2. Вновь открытый, изобретенный

новый метод, новое лекарство;

3. Незнакомый, малоизвестный кому-л.

новое для кого-л. дело, новый ученик в школе;

4. Появившийся вместо прежнего, ранее бывшего

новые книги, новый учитель;

5. Относящийся к ближайшему времени

новое время, книга новой истории;

6. В знач. сущ. новое. То, что **недавно возникло**, появилось: борьба нового со старым. Я на новое место хочу, учиться хочу.

7. В знач. сущ. То, чего не было, что-л. вновь открытое, обнаруженное, услышанное и т.п.: новый год, новое слово. Я узнал много нового. (Это разделение, конечно, для преподавателя.)

Интересный:

1. Возбуждающий интерес, занимательный, любопытный: интересный фильм, интересная книга;

2. Разг. красивый, привлекательный: интересный мальчик, интересный человек;

3. Отличающийся богатым внутренним содержанием: необыкновенно интересные люди.

Хорошо:

1. Нареч. к хороший (в 1, 3, 5 и 6 знач.)

Хорошо пообедали;

2. (безл. в знач. сказ.) об окружающей обстановке доставляющей удовлетворение, наслаждение: на Дунае хорошо, на нашем озере тоже хорошо;

⁸ ЛЕОНТЬЕВ А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

3. (безл. в знач. сказ, кому-л.) **О чувстве удовлетворения.** удовольствия, радости и т.п.

Тебе было хорошо в деревне. Ей хорошо, она здорова.

4. (безл. в знач. сказ., с союзами «что», «если», «когда») **Очень удачно**, кстати: хорошо, что это он не слышал; хорошо, если ему удастся.

5. (в знач. вводн. сл.) Разг. **Допустим**, положим: Ну, хорошо: ну я буду учиться.

6. (в знач. утвердительной частицы) употребляется для выражения **согласия**, означает: пусть будет так:

Иди домой, и возьми там розовую юбку. – Хорошо, ответила Люся.

7. (в знач. частицы), обычно в сочетании с частицей «же». Разг. Употребляется как выражение **угрозы**, предостережения:

Посмотрел на нас, помолчал, и тихо, зловеще сказал: Хорошо же! Ушел от нас!

8. (в знач. суш. хорошо, нескл.) **Положительная** оценка успеваемости в пятибальной системе: сдать экзамен на хорошо.

Говорить:

1. Пользоваться, **владеть устной речью**. Хорошо говорит по-русски.

2. Выражать в устной речи какие-л. мысли, мнения, **сообщать факты** и т.п.: Говорить правду.

3. **Высказать**, повествовать, сообщать **письменно** или печатно: В книге говорит (говорится) о том...

4. **Вести беседу**, разговаривать: Не помню, о чем мы говорили.

5. **Свидетельствовать** о чем-л., указывать на что-л.: Руки говорят о том, как он работал. Всё говорило о вкусе хозяина.

6. **Проявляться** в чьих-л. действиях, поступках, словах и т.п.: Вы думаете, во мне говорит только мать? Нет, уверяю вас.

7. Деепр. **говоря**. В сочетании с наречием: Говорить загадками, на разных языках.⁹

Разумеется, что эти словосочетания, предложения всегда должны быть построены на базе уже известного учащимся материала.

2. «Исключение родного (венгерского) языка»

Путь к активному овладению чужим языком Л.В. Щерба видел в сознательном отталкивании от родного языка.¹⁰ На начальном этапе это

⁹ Словарь русского языка в 4-х томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. Изд. 2-е. М., 1981-1984.

«отталкивание» не может означать полного исключения родного языка. Даже в тех случаях, когда знакомство с языковым материалом осуществляется посредством наглядности, понимание этого материала завершается на основе венгерского языка.

«Можно отрицать или игнорировать опосредствованные ассоциативные связи, но избежать их на начальной ступени обучения нельзя. Можно запретить учащемуся произносить вслух соответствующие слова родного языка, но запретить ему это слово про себя невозможно»¹¹, пишет Питер Хегболдт.

В данном случае речь идет о так называемом подсознательном переводе, которым учащийся пользуется независимо от воли преподавателя, а часть и помимо своего желания. Зная об этом, преподаватель не должен, конечно, контролировать этот перевод. Однако в ряде случаев он может обратиться к родному языку учащихся, чтобы проверить правильность понимания ими какого-то определенного материала или чтобы объяснить значение трудного слова. Использование учителем родного языка учащихся должно носить лишь эпизодический характер и во всех случаях, когда контроль или объяснение можно осуществить без перевода, следует его избегать.

«Сознательному отталкиванию от родного языка» на начальном этапе способствуют такие виды работы, которые не вызывают необходимости в переводе или постепенно сводят ее на нет. Поэтому во всех возможных случаях будет целесообразнее беспереводное ознакомление со значением слова или грамматического явления. По той же причине целесообразны специальные упражнения по переводу, а тем более домашние задания, при выполнении которых учащийся должен будет пользоваться родным языком. Всякие упражнения для выработки навыков перевода с русского на венгерский на начальном этапе следует исключить как задачу более позднего этапа.

А закрепление лексического и грамматического материала, по нашему взгляду, нужно вести исключительно на базе русского языка, чтобы восприятие, понимание и усвоение этих явлений происходило в типичном для них языковом окружении.¹²

¹⁰ ЩЕРБА Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1947. с. 57.

¹¹ ХЕГБОЛЬДТ П. Изучение иностранных языков. – М., 1968. с. 24.

¹² Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1966. с. 472.

3. Подсознательный перевод

Подсознательным может быть и перевод с венгерского на русский. Он обнаруживается при попытках выразить мысль средствами русского языка. И здесь преподаватель должен стремиться к созданию таких условий, которые «мешали бы» возникновению такого перевода. Безусловно прав академик Щерба, утверждающая: «...основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка, а стараться думать на иностранном языке в меру своих познаний...»¹³.

В этом плане задача преподавателя будет заключаться в том, чтобы обеспечить минимум таких «познаний» для выражения каких-л. мыслей и сообщений на русском языке. Очень важно при этом, чтобы при ответах на вопросы – на продвинутом этапе при коротких сообщениях, пересказах – учащиеся не употребляли таких слов, форм и конструкций, которые не были еще ими изучены. Кроме предупреждения об использовании только известных слов и форм этому способствуют продуманность и конкретность вопросов, обеспечение определенной темы необходимой лексики, большое количество упражнений на употребление изученных грамматических конструкций.¹⁴

Вопрос о целесообразности домашних заданий по переводу с родного на изучаемый язык решается не исходя из особенностей этапа обучения языку, а в зависимости от этапа изучения определенного языкового материала. Такой перевод совершенно исключается в период введения материала и закрепления его. Он может занимать определенное место в процессе выработки навыков на основе данного материала, являясь как бы дополнительным закреплением. Практически перевод каких-либо конструкций или текста с венгерского на русский может быть предложен для домашнего задания только тогда, когда именно эти конструкции с теми же лексическими единицами были хорошо обработаны и усвоены на русском языке. На начальном этапе преподаватель не может расширять материал для перевода по принципу аналогии. Перевод с родного должен быть подготовлен соответствующими беспереводными упражнениями и вестись на базе знако-

¹³ ЩЕРБА Л.В. Опыт общей теории лексикографии. «Отделение литературы и языка». – М., 1940. вып. 3.

¹⁴ Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Szerk.: Banó István – Kosaras István. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 245-249. o., 373-375. o.

мого лексического материала в пределах хорошо изученных грамматических конструкций.¹⁵

4. «Чтение текста»

Очень осторожно на начальном этапе следует относиться и к такому домашнему заданию, как «прочитать дома текст. Самостоятельное чтение сопровождается большим количеством ошибок, из которых самая маленькая состоит в смешении и забывании определенных букв и звуков. А самая страшная - в неправильном произнесении тех или иных звуков и звукосочетаний, ударений, интонации и ритме чтения.

Когда нет возможности осуществлять контроль, т.е. при отсутствии живого репетитора или репетитора-автомата, учащемуся лучше рекомендовать слушать запись текста и читать про себя. Если же нет магнитофона, можно допустить только чтение про себя.

Отсутствие домашнего задания «читать вслух» на начальном этапе следует компенсировать в школьной аудитории. Одной из основных форм которой как раз и будет чтение вслух с правильным произношением под контролем преподавателя.¹⁶

5. «Письменные задания»

На начальном этапе обучения иностранному языку обычно широко используются письменные задания на дом: различные лексические и грамматические упражнения, отбор которых определяется изучаемым материалом. Эти упражнения служат хорошим средством запоминания определенных комплексов языковых явлений, но только если им предшествуют большая «подготовительная» работа и более простые виды письменного домашнего задания.

К сожалению, многие из учителей недооценивают целесообразность простого домашнего переписывания. Поэтому оно редко используется в практике преподавания русского языка. Но ведь именно переписывание обеспечивает более или менее объективный самоконтроль и является наиболее естественной формой самостоятельной работы.

При занятиях со взрослыми в обществе «Знание» (ТГТ), у которых обычно больше развита зрительная память, переписывание ведет

¹⁵ KÖLLÖ MÁRTA: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés. – Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 64-73. o.

¹⁶ БАРАННИКОВ М.В., БОЙЦОВА А.Ф., КАРАШЕВА Н.Б. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе. – Л., 1981.; Методика выразительного чтения. – М., 1977.

не только к выработке навыков письма, но и к запоминанию букв, слов, грамматических конструкций и целых фраз. При переписывании учащийся **видит, произносит, слушает**, и эти действия сопровождаются к тому же **движением** руки, что в свою очередь способствует запоминанию. Большим преимуществом переписывания является и возможность использования его как домашнего задания с самых первых занятий.¹⁷ Разумеется, эти задания располагаются по степени нарастания трудностей:

а) Для переписывания даются **буквы, слова и короткие фразы** типа: Он ученик. Где моя сумка? Там зеркало, (см.: М. Köllő – J. Osipova – J. Vujovits: Здравствуйте! Учебник русского языка для начинающих. Budapest, 1987.)

б) Следующим по трудности видом домашнего задания является **переписывание** короткого текста. Текст состоит из фраз, которые уже раньше давались для переписывания.

в) Текст усложнен тем, что в нем использованы несколько иные по лексическому наполнению фразы, чем те, которые уже давались ранее для переписывания. Но он по-прежнему базируется на лексике и графических знаках, уже ранее использованных в домашних заданиях.

г) Для переписывания дается не весь текст, а лишь определенные слова, предложения, содержащие **нужные грамматические формы**.

д) Предлагается выписать из текста предложения или даже **переписать целые образцы**, являющиеся ответами на заданные вопросы.

е) **Переписывание** с каким-л. дополнительным заданием **грамматического характера**. Например, переписать какой-нибудь текст, заменив в нем слово «Будапешт» словом «Москва» или единственное число – множественным, первое лицо – вторым, настоящее время – прошедшим и т.п.¹⁸

Формы домашних заданий на начальном этапе не могут быть слишком разнообразными. Все же в настоящее время использование технических средств позволяет несколько варьировать их. В практике работы с учащимися широко используются различные технические средства. Большим преимуществом при работе с магнитофоном является возможность обеспечить самоконтроль. Но в первый период у учащихся еще нет соответствующего минимума знаний и навыков произношения. Поэтому этот самоконтроль будет очень субъективным. В резуль-

¹⁷ Обучение в вечерней школе (под ред. Е.П. Тонконогой). – М., 1976.

¹⁸ Психология в обучении иностранному языку. – М., 1967. с. 161-170.

тате этого остро ставится вопрос о необходимости подготовки материала для домашнего задания, об ограничении большого круга возможных видов работы с магнитофоном и отборе специальных тренировочных упражнений.

В дальнейшем, когда учащиеся уже приобретут артикуляционные навыки, домашняя работа с магнитофоном может быть очень разнообразной. Эти самостоятельные, внеурочные задания сыграют большую роль в выработке правильного слухового восприятия и произношения, даже и в закреплении лексического и грамматического материала, и в развитии устной речи.

Надь П. (Печ, Венгрия)

К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов-русистов

В последнее время всё чаще говорится о вопросе развития *межкультурной компетенции* в процессе обучения иностранным языкам. На Интернете появляется более ста тысяч результатов поиска на ключевые слова «межкультурная компетенция», книги, сотни научных публикаций, конференции, посвященные межкультурному общению в Венгрии, а также за границей – показывают популярность и актуальность темы. В связи с обучением русскому языку в Венгрии данный вопрос имеет своеобразный характер. В широком кругу русистов, преподавателей, методологов известно, что после языковой реформы 1989 года в Венгрии в связи с тем, что русский язык стал необязательным в школах, число изучающих этот язык стало минимальным (всего 2-3% всех учащихся изучает русский язык), и как следствие – венгерские вузы в начале 20 века сталкивались с новым для них явлением: с поступающими на отделения русского языка без всякого знания языка. Это с одной стороны являлось проблемой: требовало новых подходов, методов, реорганизации занятий на первых курсах и т.д., а с другой стороны считалось возможностью – преподавать русский язык без идеологии, с целью подготовки переводчиков и других специалистов, у которых знание языка на подходящем высоком уровне увеличивает шансы устроиться на работу – на более престижную работу (так как специалистов мало, то есть знание русского языка считается конкурентоспособным). Изменилась не только структура обучения языку, но и *мотивация* учащихся. [Федосов, Ч. Йонаш 1989-99-2009; Вегвари, 2003]. Как подчёркивал Ю.Е. Прохоров, ректор Государственного Института русского языка им. Пушкина в апреле 2011-ого года в Печском Университете, в наши дни те, кто изучает русский язык, делает это не для того, чтобы читать Пушкина в оригинале. Как везде в мире, и в Венгрии русский язык выбирают те, кто хочет *работать с языком*, т.е. будущие специалисты по деловым контактам, дипломатическим отношениям: переводчики, экономисты, работающие в сфере междуна-

родного туризма, и, конечно, другие специалисты, которые работают в сфере науки и в высшем образовании – учителя, исследователи и т.д. Очевидно, что изменилась и *вся система образования* в нашей стране: с 1989-ого года почти во всех общественных секторах (и в государственных, и в гражданских) начался переход на чисто рыночный аспект. В этой модели государственные учреждения носят характер сферы общественных услуг, их деятельность является предложением на спрос со стороны потребителей. В такой модели финансовые доходы являются показателями ценностей – актуализируя модель на систему высшего образования «доход» вуза – это означает иметь больше студентов. Результат этого процесса – конкурс среди вузов, недоценивание преподавательской деятельности в обществе (маленькая зарплата – мало престижа) и появление таких понятий, как "пиар", "менеджмент обучения" или "маркетинг". Это значит, что вузы должны насытить потребность со стороны спроса – в связи с обучением русскому языку – подготавливать студентов успешно общаться с представителями русской культуры в указанных раньше сферах. Вот первый поворот в обучении русскому языку третьего периода (Бакони, 2000): содержание обучения определяется, в первую очередь, требованиями рынка. Подготовка русистов должна быть ориентирована на живую речь, на живой язык.

В России уже больше 20 лет назад появился новый факультет иностранных языков в МГУ им. Ломоносова, где открыли новую специальность «неофилологию», которую раньше понимали совершенно по-другому. Этот факультет, в основном, готовит не специалистов-филологов, то есть там преподают не «классическую филологию». «Основные принципы этого направления можно сформулировать так:

1. изучать языки функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества в науке, технике, экономике, культуре т. п.
2. обобщить огромный практический и теоретический опыт преподавания иностранных языков специалистам
3. научно обосновать и разработать методы обучения языку как средству общения между профессионалами, как орудию производства в сочетании с культурой, экономикой, правом, прикладной математикой, с разными отраслями и с теми сферами, которые требуют применения иностранных языков
4. изучать языки в синхронном срезе, на широком фоне социальной культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, то есть в тесной связи с миром изучаемого языка

5. разработать модель подготовки преподавателей иностранных языков специалистов по международному и межкультурному общению, специалистов по связям с общественностью» [Тер-Минасова, 2008; onby.ru/sterminasovajazyk/4]. Задача языковой подготовки или скорее: задача обучения языку это не только дать знания, но и научить людей общаться, понимать то, что общение – это не только вербальный процесс. Для эффективности необходимо знать и мимику, жесты, правила этикета и знать культуру языка, "мир языка" (выражение тоже из учебного плана факультета ИЯ МГУ).

Имена Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова известны, как отцов лингвострановедения. Они считали, что "две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием". [Верещагин-Костомаров, М., 1990]. Язык не только отражает окружающий нас мир. Картина мира формирует носителя языка, и без знания этого мира изучение языка не больше изучения "мёртвого языка".

При сравнении с этим новым направлением преподавания ИЯ в России, языковая политика или политика преподавания ИЯ в ЕС более-менее совпадает с вышесказанным. Языковая политика ЕС строится на "единстве в разнообразии". По мнению ЕС язык – это средство непосредственного выражения культуры, через язык мы можем определить своё место в мире, и с помощью языка можно идентифицировать свою культуру. Таким образом преподаватели языков должны понять, что их работа не только передавать знания, но они являются и межкультурными медиаторами и должны мотивировать своих учеников, студентов – учить не только другой язык, но и изучать

культуру вместе с языком. По предложению ЕС преподаватели должны олицетворить такие европейские ценности, как например открытость, толерантность и готовность к общению с представителями других культур. «Преподаватели языков отвечают не только за развитие языковых знаний учащихся, но и за успешное усвоение межкультурных способностей и навыков. Межкультурные навыки не менее важны, чем языковые, особенно в многоязычной и мультикультурной Европе» (<http://ec.europa.eu/education>). Под межкультурными навыками нами понимается следующие: *знание других культур (языков, традиций, мировоззрений), открытость, толерантность, уважение инакомыслия другого человека, понимание и гибкость.*

Возникает вопрос: что входит в содержание обучения русскому языку в этих новых направлениях (т.е. что преподавать в межкультурной коммуникации) и какими методами, какими средствами можно это делать? В качестве преподавателя-практика русского языка я уже шестой год начинаю свои курсы тем, что спрашиваю студентов о представлениях, стереотипах в связи с русскими людьми и русским языком. Интересно, но в каждой группе появляется «чувство ретро» – для двадцатилетней венгерской молодёжи русский язык является каким-то носителем восточно-европейской экзотики – то есть русский язык до сих пор сочетается с культурой Советского Союза, но эти представления положительные, вызывают любопытство и интерес. Студентов интересует, как русские живут, в каком социокультурном положении, какие у них традиции, какую музыку слушают, какие фильмы смотрят, как одеваются, что они едят, как делают покупки, и т.д. Они с удовольствием смотрят русские кинофильмы – в первую очередь не классические, а сегодняшние. Что касается лексики – студенты с большим интересом занимаются терминологией, уже с начального этапа спрашивают о специальных выражениях экономики, технологии. Сегодняшние учебники всё больше содержат молодёжную лексику, лексику «живого языка» [П. Дудич, 2010].

По нашему мнению, методика межкультурного обучения языку могла бы быть самостоятельной темой. С одной стороны, происходит возвращение к грамматико-ориентированным методам. Суть межкультурного обучения языку заключается именно в том, что обращается внимание не только на «другую», «иную» культуру, но и помогает понять «нашу», «свою». Исходя из этого, на уроках русского языка не только можно, а, по моему, необходимо проводить постоянное сопоставление русского языка с родным языком и раскрывать разницу и подробности мировоззрения, кодифицированных в грамматических

явлениях (например различное языковое деление мира). Для изучения общения сегодня уже существуют разные технические средства: можно включаться в разговор через Skype, смотреть флешы по Интернету, анализировать разговор, читать блог, то есть включать Интернет в процесс обучения, что сегодня уже является естественным. Однако, я считаю необходимым читать и художественную литературу и изучать искусство.

В 2009-ом году в городе Печ (Венгрия) была проведена 5 конференция "Диалог культур в многоязычной Европе". На конференции Ч. Йонаш Эржебет (Ниредьхаза) показала картины разных русских живописцев для того, чтобы слушатели доклада поняли слова (не только знали их значение) русских поэтов. После этого я также стал показывать картины, фотографии студентам: как представлять русскую «зиму» или «вершины Кавказа» – и я уверен, что когниция – основной элемент межкультурного обучения языку. Естественно, что самый эффективный «метод» овладения общением – это провести несколько недель в языковой среде. Министерство образования и культуры Венгрии и Министерство образования и науки РФ заключили протокол о двустороннем сотрудничестве по языковой подготовке венгерских студентов. По словам Э. Лендваи, «за годы последних двух десятилетий стажировка и включенное обучение переживают состояние глубокого кризиса и распада» [Лендваи, 2010, с. 110], так как отсутствуют согласованные учебные планы, регулярные конференции, сборники конференций, отбор студентов по успеваемости, контроль посещаемости занятий и зачёты, экзамены.

Переход русского языка от «самого большого» до «маленького» среди изучаемых языков в Венгрии и переход образовательной системы на рыночную модель привели с собой изменения и в мотивации учащихся. Студенты, изучающие русский язык в вузах сформулировали широкие, конкретные цели в связи с русским языком, осознавая, что владение русским языком через несколько лет будет редкостью. Не только знание языка, но и диалог культур стали важными точками зрения при его выборе.

Литература

Бакони Иштван: Преподавание русского языка в Венгрии: базовое, профессиональное, деловое, Дьёр – Будапешт, 2000

- Бакони Иштван: Основные направления в методике преподавания русского языка в Венгрии. Диссертация на соискание учебной степени доктора педагогических наук. Москва, 2001.
- Вегвари Валентина: Мотивационная готовность студентов – филологов к изучению русского языка В сб.: Вестник Филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина, Будапешт, 2004.
- Верещагин, Е. М.; Костомаров, В. Г.: Язык и культура, Москва, 1990
- Дудич, П.: Об учебнике "Русский навсегда!" Вестник, Будапешт РКЦ, 2010
- Евдокимова, М. Г.: Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей, ин.: Теория и методика преподавания УДК 81, 2005
- Елизарова Г. В.: Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению СПб., 2001.
- Лендваи Эндре: Задачи преподавания русского языка в Венгрии на пороге Европейского союза В сб.: Вестник Филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина, Будапешт, 2000.
- Лендваи Эндре: Проблемы стажировки и включенного обучения венгерских студентов-русистов Вестник, Будапешт РКЦ, 2010
- Medgyes Péter: A nyelvtanár – a nyelvtanítás módszertana, Corvina, 1997.
- Тер-Минасова С.: Язык и межкультурная коммуникация www.onby.ru/sterminasovajazyk/4, 2008
- Федосов, В. А.; Ч. Йонаш Эржебет: Об изменении отношения к изучению русского языка в Венгрии за последние 10 лет В сб.: Вестник Филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина п., Будапешт, 2003.
- Ч. Йонаш Эржебет: Положение русского языка в Венгрии (1989-1999-2009) Вестник, Будапешт РКЦ, 2010

Палоши И. (Будапешт, Венгрия)

Некоторые средства выражения интенсивности действия в эрзя-мордовском языке в сопоставлении с русским языком

о. Введение

Данная работа посвящена проведению сопоставительного анализа средств выражения интенсивности действия в эрзя-мордовском и русском языках.

Прежде чем перейти непосредственно к изложению проблемы, остановимся на некоторых спорных вопросах, касающихся категории интенсивности. Несмотря на повышенный интерес языковедов к данной категории, все еще остались открытые вопросы. К таким проблематичным моментам можно отнести вопрос о статусе явления интенсивности, т. е. является ли интенсивность самостоятельной семантической категорией или разновидностью какой-либо семантической категории. Некоторые ученые выделяют количественный характер интенсивности и высказывают мнение о том, что она считается разновидностью категории количественности [Бодуэн де Куртенэ 1963, 2: 313], другие же подчеркивают ее экспрессивный аспект и тем самым настаивают на том, что интенсивность представляет собой разновидность категории экспрессивности [Лукиянова 1986: 56]. С.С. Сафонова в своей статье приводит эти два взгляда к синтезу, утверждая, что категория интенсивности «имеет двойственную природу. С одной стороны, она имеет онтологический статус как категория, лежащая в рамках количественных отношений, т.е. характеризуется наличием внеязыкового референта, с другой, получая характер выделенности, переключается на коннотативный уровень языка и речи, взаимодействуя с категорией экспрессивности» [Сафонова 2003: 37]. При этом, согласно взглядам Е.И. Шейгал, категория интенсивности является промежуточной категорией между категориями качества и количества, и таким образом она представляет собой качественно-количественной семантическую категорию [Шейгал 1981: 21-22]. При изучении природы категории ин-

тенсивности С.Е. Родионова обращает внимание на четвертый аспект интенсивности, а именно на аспект субъективной оценки. В ходе своей работы она придерживается мнения, согласно которому «категория интенсивности – это семантическая категория прагматического характера» [Родионова 2005: 156]. Категория интенсивности была изучена и по принципам функциональной грамматики, согласно которой она представляет собой самостоятельное функционально-семантическое поле (далее ФСП). По С.Е. Родионовой, ФСП интенсивности является полицентричным. Оно имеет трехкомпонентный центр, в который входят лексические, морфологические и словообразовательные средства выражения. Периферийную позицию занимают фонетические и синтаксические средства [Родионова 2005: 159].

До сих пор дискуссионным считается вопрос об объеме категории интенсивности, т.е. включает ли категория интенсивности все глаголы от крайней степени ослабленности действия до чрезмерного проявления интенсивности или лишь глаголы со значением повышенной интенсивности. В последнее время стало доминирующим то понимание, по которому в категорию интенсивности входят как и высокоинтенсивные, так и низкоинтенсивные глаголы [Григорьева 2001; Федосеев 2006: 4-5]. С.А. Григорьева предлагает представить проявление интенсивности в виде шкалы, на которой выделяются три основные точки: «малый полюс», «норма» и «большой полюс». Высокоинтенсивные глаголы находятся в области «больше нормы», а низкоинтенсивные глаголы, соответственно, в области «меньше нормы». Естественным образом возникает вопрос о том, какие глаголы представляют «норму» интенсивности. По мнению А.И. Федосеева, это глаголы, несущие в себе «имплицитную, скрытую сему интенсивности, которая может проявиться в определенных синтагматических условиях», следовательно, они потенциально могут относиться либо к низкоинтенсивным, либо к высокоинтенсивным глаголам [Федосеев 2006: 4-5]. С.Е. Родионова, описывая ФСП интенсивности, трактует феномен интенсивности как усиление признака или действия, и тем самым она в своей работе ограничилась на рассмотрение области «больше нормы» шкалы интенсивности [Родионова 2005: 158-168].

В качестве открытого вопроса следует упомянуть еще вопрос о границах интенсивности, суть которого заключается в следующем: можно ли включать глаголы в категорию интенсивности несмотря на их морфологическую немаркированность. Функциональная грамматика на этот вопрос дает однозначный утвердительный ответ, поскольку она как лингвистическое направление, характеризуется

стремлением к интеграции разноуровневых (фонетических, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических) языковых средств на основе их общности функций [Бондарко 1987: 3, 5-12], следовательно, интенсивность может иметь средства выражения и без формальных показателей. Подобное мнение высказывает в своей диссертации и А.И. Федосеев [Федосеев 2006: 4-5].

Мы, со своей стороны, будем рассматривать категорию интенсивности в качестве ФСП, которое охватывает все языковые средства со значением (ослабленной или повышенной) интенсивности. В ходе нашей работы мы сосредоточимся на лексических и словообразовательных средствах, которые представляют два центра ФСП интенсивности. Третий центр, как выше было сказано, представляют собой морфологические средства, но в рамках данной работы их описание не входит в нашу задачу.

Цель нашей работы заключается в следующем:

- а. выделить лексические средства, способные выражать категорию интенсивности в русском и эрзянском языках;
- б. выделить словообразовательные средства, способные передавать категорию интенсивности в русском и эрзянском языках;
- с. выделить сходства и различия между двумя языками относительно выражения категории интенсивности.

1. Лексические средства выражения интенсивности

Лексические средства выражения интенсивности действия можно разделить на интенсификаторы и интенсификаты.

Интенсификаторы – это лексико-грамматические средства, которые способны передавать значение интенсивности эксплицитно [Родионова 2005: 159]. Интенсификаторы, выражающие значение степени «меньше нормы»: в эрзянском *аламодо* 'немного', *аламнеде* 'немножко', *аламошкадо* 'немножко', *аламос* 'немножко', *аламнешка* 'немножко', *цють* 'чуть', *цють-цють* 'чуть-чуть', *цютькать* 'чуть-чуть', *цютькеде* 'чуть-чуть', *цютькине* 'чуть-чуть', *чульть-чальть* 'чуть-чуть', *эль* 'еле-еле'; в русском *еле*, *еле-еле*, *слегка*, *немного*, *немножко*, *отчасти*, *чуть-чуть*. Интенсификаторы, указывающие на «степень больше нормы» в эрзянском: *пек/вельть/алойшь* 'очень/весьма', *овсе/весе/целанек/ допрок/дум/тунь/алкукс/сэрьс* 'совсем, совершенно', *превтес/превтесэтэ* 'безумно', *куломас/куломазонзо* 'смертельно', *пектеяк* *пек/пародояк* *парсте/ вадрядояк/вадрясто/весеме ёндо* 'со-

вершенно/полностью'; а в русском: *очень, смертельно, совсем, безумно, слишком, чересчур, исключительно, чрезвычайно, совершенно, крайне, необыкновенно, ужасно, чертовски, удивительно, поразительно, безмерно, бесконечно, абсолютно, полностью, предельно, вполне* и т.д.

Интенсификаты же – это лексико-семантические средства, содержащие сему интенсивности имплицитно. Интенсификаты, указывающие на «степень больше нормы», например: *телешамс 'пек тандадомс'* – устроить 'сильно напугать', *азаргадомс 'пек кежейгадомс'* – взбеситься 'сильно разозлиться', *сееремс 'весе вийсэ рангомс'* – орать 'кричать во всю мочь', *ибардемс* – жрать 'жадно есть'. Интенсификаты могут передавать и значение низкой интенсивности действия. Например: *зэнемс* – 'хныкать', *нувсемс* 'дремать' и т.д. Для полноты заметим, что некоторые лингвисты интенсификатами называют глаголы, в значении которых сема интенсивности выражается аффиксами, а выше рассмотренные глаголы, т.е. глаголы, в которых сема интенсивности выражена корнем, они называют интенсивами [Федосеев 2006: 6]. Однако глаголы, в значении которых интенсивность выражена аффиксами, являются глаголами того или иного способа действия по терминологии русской грамматики. А способ выражения интенсивности при помощи аффиксов – это словообразовательное средство выражения.

2. Словообразовательные средства выражения интенсивности

Интенсивность «меньше нормы» в русском языке может выражаться разными способами глагольного действия (далее СД):

- уменьшительный СД: *вздремнуть, всплакнуть, передохнуть, припугнуть, соснуть, сболтнуть*;
- смягчительный СД: *перекусить, поуспокоиться, подпортить, притормозить*;
- прерывисто-смягчительный СД: *побаливать, поглядывать, попивать*;
- длительно-смягчительный СД: *напевать, перезванивать, посиживать, подшучивать, прихрамывать*;
- сопроводительный СД: *присвистывать, подпевать* (термины Н.С. Авиловой).

Заметим, что с морфологической точки зрения, СД в русском языке образуются при помощи многочисленных приставок, суффикса -ну- или итеративного суффикса -ыва-/-ива-/-ва- и постфикса -ся, в некоторых случаях их комбинациями. В семантике данных глаголов про-

является сема ослабленности, умеренности, неполноты в сочетании с семой времени.

Интенсивность «меньше нормы» в эрзянском языке могут выражать суффиксальные глаголы.

- Глаголы с суффиксом -кшн-: *ловнокшномс 'почитывать', моракшномс 'попевать', якакшномс 'похаживать', чамордокшномс 'прихрамывать', сутякшномс 'вздремнуть'*. Глаголы с суффиксом -не-: *кельнемс 'пображивать', киштнемс 'потанцовывать'*.
- Некоторые глаголы с суффиксом -с-: *яксемс 'похаживать'*. Такие глаголы передают ослабленное в своем проявлении действие, совершаемое время от времени. Заметим, что первичным значением выше перечисленных суффиксов является многократность. (Эрзянь кель 2000: 42-43)
- В эрзянской грамматике существует так называемый уменьшительный вид, который образуется сочетаниями с глаголом *те-емс* делать: *урядамс-теемс 'прибрать', авардемс-теемс 'поплакать немного', таргамс-теемс 'покурить', кавтолдомс-теемс 'посомневаться', соркстамс-теемс 'немного просохнуть', талномс-теемс 'слегка беспокоиться', учомс-теемс 'немного ждать'* и т.д. Глаголы уменьшительного вида указывают на ослабленное в своем протекании действие, иногда на действие, сопровождающее другое основное действие [Серебренников 1960: 240]. Следует заметить, что уменьшительный вид является скорее грамматическим, чем словообразовательным средством выражения.

К словообразовательным средствам, выражающим интенсивность больше нормы в русском языке относятся глаголы следующих СД:

- осложненно-интенсивный СД: *высвистывать, запузыривать, названивать, отплясывать*;
- сативный СД: *нагуляться, наплакаться, наплаваться*;
- финально-отрицательный СД: *доиграться до ссоры, доработаться до головной боли*;
- чрезмерно-интенсивный СД: *убегаться, упрыгаться, уходить*;
- усилительно-интенсивный СД: *разболеться, разгореться, разыгаться*;
- чрезмерно-длительный СД: *залюбоваться, засидеться, зачитаться*;

- чрезмерно-кратный СД: *изволноваться, изголодаться, измучиться*;
- интенсивно-усилительный СД: *разругать, расстревожить, расхвалить*;
- чрезмерно-продолжительный СД: *заиграть пластинку, зачитать книгу до дыр, загнать лошадей* (термины Шелякина).

В семантическое поле данных глаголов, кроме семы подчеркнутой интенсивности, могут входить семы состояния удовлетворения или пресыщенности субъекта действием, состояния истощенности субъекта, увлеченности субъекта действием в сочетании с семой времени (итеративности или длительности).

Словообразовательные средства выражения интенсивности больше нормы в эрзянском языке включают следующие средства:

- Глаголы с суффиксом -в- способны выражать значение полного насыщения субъекта действием. Например: *ракавомс* 'насмеяться', *басявомс/ кортавомс/ лавгавомс* 'наговориться', *киште-вемс* 'наплясаться', *симевемс/ коршавомс* 'напиться', *трескавомс* 'наестся'. Данные глаголы очень напоминают сативный СД в русском языке, который указывает на действие, повторяемость, длительность или интенсивность которого вызывает состояние удовлетворения или пресыщенности субъекта действия [Бондарко–Буланин 1967: 19]. Некоторые глаголы с суффиксом -в- могут указывать на крайнюю степень интенсивности действия, например *майсевемс* 'измучиться', ср. с чрезмерно-кратным СД в русском языке. Такие глаголы обозначают отрицательно оцениваемую крайнюю степень длительности, кратности или интенсивности действия, которая доводит субъекта до истощенности. Встречаются такие глаголы с суффиксом -в-, которые наподобие русских глаголов усиленно-интенсивного СД, передают интенсивный характер начала действия: *аварьдевемс* 'расплакаться'.
- В некоторых северо-западных диалектах эрзянского языка начинательный суффикс -зев- может указывать на пресыщенность действием (*налксезевемс* 'наиграться'). Глагол *налксезевемс* имеет второе значение 'заиграться', т.е. быть полностью увлеченным игрой, так увлечься игрой, что ничего не замечать вокруг себя. Значение интенсивной погруженности в действие характерно для русских глаголов чрезмерно-длительного СД.

3. Выводы

Подытоживая результаты нашего сопоставительного анализа, можно установить, что значение интенсивности действия в обоих языках передается и лексическими, и грамматическими средствами. В эрзянском языке доминирует употребление интенсификаторов в контексте с глаголами с имплицитной семой интенсивности. Различие между двумя языками наблюдается в употреблении грамматических средств, поскольку в эрзянском языке употребляются суффиксы, а в русском — для выражения интенсивности действия кроме суффиксов употребляются приставки и постфикс -ся, иногда их комбинация. Итеративные суффиксы в обоих языках могут указывать на ослабленный характер проявления действия, правда, в русском языке только в комбинации с приставками.

Литература

- Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М., 1976.
- Бодуэн де Куртене И.А. Количественность в языковом мышлении // Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т.2. 311-324.
- Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. Л., 1967.
- Григорьева С.А. Степень и количество (русские наречия: очень, весьма, сильно, полностью, целиком) // Труды Международного семинара Диалог 2001 по компьютерной лингвистике и ее приложения. http://www.dialog-21.ru/trends/archive_article.asp?param=6668&y=2001&vol=6077
- Лукьянова Н.А. Экспрессивная грамматика разговорного употребления (Проблема семантика). Новосибирск, 1986.
- Сафонова С.С. Семантика интенсивности и способы ее репрезентации в местоименно-союзных предложениях // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность: Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. Галлулина К.Р., Николаева Г.А. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. Т. 2. 37-39.
- Родионова С.Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. Отв. ред.: А.В. Бондарко, СПб.: Наука, 2005. 150-168.

- Серебренников Б.А. Категории времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп. М.: Изд-во Академии наук, 1960.
- Эрзянь кель. Морфемика, валонь теевема ды морфология. Под ред. Д.В. Цыганкина. Саранск, Республиканской типографиясь «Красный Октябрь», 2000.
- Федосеев А.И. Поле интенсивности действия русского глагола. (Проблемы лексикографической представленности): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006.
- Шейгал Е.И. Интенсивность как компонент слова в современном английском языке: Автореф. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
- Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского языка. Теоретические основы. Таллин, 1983.
- Работа выполнена при поддержке Венгерской Комиссии Грантов (MÖV).

Петрова Л.А. (Москва, Россия)

О коммуникативном синтаксисе славянских языков в интонационно-логическом анализе русского текста

В обучающем курсе по «Выразительному чтению» филологических факультетов педагогических институтов и в предмете «сценическая речь» театральных вузов существует специальный раздел: «*Интонационно-логический анализ текста*». Это один из сложных и до сегодняшнего дня теоретически спорных и неразработанных разделов. Не вдаваясь в подробности, можно отметить, что на протяжении полутора веков опытные преподаватели и теоретики в своих учебных пособиях не могли подвести под правило случаи, в которых своим профессиональным слухом они реально слышали несоответствие смысловых акцентов утвердившимся с середины XIX в. правилам. От этого и формулировки правил и отступлений от них оказывались, мягко говоря, неточными. Если вспомнить, что в лингвистике начала XX в., особенно в трудах А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, др., подобные моменты объяснялись как психологические феномены, то не приходится удивляться туманности объяснения этих сложных явлений не лингвистами.

Как известно, в середине XX в. чешский лингвист В. Матезиус, сравнивая чешский и английский языки, обнаружил, что они различаются способами выражения предмета речи и того, что о нём говорится (в терминах настоящей статьи: *тема – рема-предикат*). А членение предложения на эти две части назвал актуальным членением – в отличие от грамматического членения по традиционным членам предложения. Актуальное членение учитывает актуальную позицию говорящего, стоящую перед ним задачу высказывания, но использует при этом в языках с так называемым свободным порядком слов словорасположение (Матезиус 1967, с. 239-248, 263 и др.).

Во второй половине XX в. актуальное членение прочно вошло в лингвистику, а в России также получило отражение в некоторых пособиях по выразительному чтению и работах по сценической речи. Так, В.В. Осокин, автор пособия для учителей-словесников по выразитель-

ному чтению, предлагает сложный набор правил, не пытаясь, однако, их трансформировать в парадигмы интонационно-логической системы (Осокин 1974). Ссылки на теорию Матезиуса содержатся также в диссертационном исследовании А.Н. Петровой «Сценическая речь. Проблематика. Методология. Обучение» (Петрова А. 1979). отождествление автором этой работы теории актуального членения, предложенной Матезиусом, и теории Ш. Балли об актуальных знаках уменьшает её полезность. Тем более что ко времени ее написания на вопрос о необходимости разграничения этих двух подходов был дан очень внятный и убедительный ответ: «Термин «актуальное членение» нередко ассоциируется с понятием актуальных и виртуальных (потенциальных) знаков в теории французского лингвиста Ш. Балли. <...> Такого рода ассоциации часто искажают представление об актуальном членении, выработанное в чешской лингвистической традиции, поскольку указанное противопоставление у Ш. Балли связано с противопоставлением языка и речи, в то время как «актуальное членение» в понимании Матезиуса и его последователей является принадлежностью языковой системы» (Ковтунова 1976, с. 25).

Для интонационно-логического анализа текста важно не противопоставление языка и речи, а *коммуникативно-синтаксическая* концепция Матезиуса, получившая классическое развитие и обобщение на материале русского языка в книге И.И. Ковтуновой (1976)¹. Такой подход позволяет увидеть, чувственно ощутить, как коммуникативный синтаксис подчиняет грамматику нормам и целям человеческого общения. Он над-грамматичен. И этим свойством, дополнительно к другим, раскрывает стилистику авторского мышления, его синтаксическую образность, эмоциональное напряжение или покойную «пологость» написанного слова, и что не менее важно – речевую характерность персонажей.

В предлагаемой концепции интонационно-логического анализа текста основополагающими для исполнителя (артиста, учителя, любителя) должны быть следующие положения «теории актуального членения».

1. Порядок слов в русском языке подвижен, но *не свободен*. Он отражает тот способ включения высказывания в конситуацию, который важен говорящему или пишущему в решении коммуникативной задачи.

¹ Здесь мы не упоминаем имён других русистов, много сделавших в этой области к середине 70-ых годов

2. Для правильного интонационно-логического анализа нужно знать эти, означенные Матезиусом, три способа в их объективном варианте словопорядка.
3. Смысл высказывания может быть передан, как самим словопорядком – в его *объективном* варианте, так и исключительно интонацией – при *субъективном* порядке слов. В первом случае интонация автоматически создает сильноконечный акцент в любом речевом отрезке от словосочетания до высказывания (прогрессивная последовательность). Экспрессивному или субъективному словопорядку свойственно вынесение конечных слов или синтаксических компонентов, вперед, с тем, что они *уносят* ударение с собой. Возникает регрессивная последовательность – сильноначальный акцент, *не* передача которого исполнителем искажает смысл звучащего текста.
4. Указанные отношения взаимокompенсации между порядком слов и интонационным акцентом системны и могут быть представлены рядом оппозиций, позволяющих не только раскрыть природу смыслового ударения в русском языке, но и предложить системный подход в интонационно-логическом анализе текста.

Так для интонационно-логического анализа текста мною была предложена таблица из *трех пар* схем/парадигм, которая раскрывает связь актуального членения с интонационно-логическим звучанием текста. Рема в приведенных в ней примерах выделена заливкой.

СХЕМЫ АКЦЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ	
Объективный словопорядок. Смысл выражен самим порядком слов. Прогрессивная последовательность – ударение на последнем слове в речевом отрезке. Тема предшествует реме.	Субъективный словопорядок. Смысл может быть выражен только интонацией. Ударное слово передвинулось вперед и унесло ударение с собой. Регрессивная последовательность, ударение в начале или середине высказывания.
ОБЩЕИНФОРМАТИВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ	
СХЕМА 1 а	СХЕМА 1 б
На <u>свете</u> происходит совершенная <u>чепуха</u> . Уже наступили <u>сумерки</u> .	<u>Чепуха</u> совершенная происходит на свете. (Гоголь) <u>Сумерки</u> уже наступили, часов шесть было вечера. (Булгаков)
СХЕМА 2 а	СХЕМА 2 б
При тихой погоде Днепр <u>чуден</u> . <u>Командир</u> был приветлив и <u>прост</u> .	<u>Чуден</u> Днепр при тихой погоде. (Гоголь) Приветлив и <u>прост</u> был командир. (Фраерман)

АКТУАЛИЗИРОВАННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ	
СХЕМА 3 а	СХЕМА 3 б
Его наружность обманчива <u>не была</u> ; ему были нужны <u>деньги</u> ... Свою залу вам дает <u>княгиня</u> .	Наружность его <u>не была</u> обманчива; ему <u>деньги</u> были нужны...; <u>Княгиня</u> дает вам свою залу. (Пушкин)

Вертикальный ряд противопоставляет три схемы: **1а-б, 2а-б, 3а-б**, – отличные по задачам общения: 1) ввести предмет (лицо, явление, факт) – подлежащее, почему оно всегда принимает на себя фразовое ударение; 2) дать сообщение о предмете-подлежащем, почему фразовое ударение принимает сказуемое; 3) дать ремой частичную, актуальную, смыслово и волево подчеркнутую информацию о теме. В последнем случае тема и рема могут быть выражены любым синтаксическим компонентом, соответственно: логическое ударение на последнем слове в *теме*, фразовое – в *реме*.

Горизонталь соотносит объективный словопорядок с его субъективным эквивалентом. Субъективный словопорядок, при котором главные по смыслу слова перестают занимать конечную позицию в высказывании и передвигаются в начало, середину, унося ударение с собой – единственный случай, когда для выявления ударных слов, высказывание следует разынверсировать. При этом восстанавливается *не прямой* порядок слов, как рекомендуют учебники по сценической речи, а *объективный*.

Таблица отражает взаимокомпенсаторные отношения между порядком слов и акцентом на фоне конситуации, делает наглядным принцип определения ударного слова в субъективном, экспрессивном варианте словопорядка через воспроизведение объективного, где автоматическое, слабо выраженное ударение приходится на конечные слова в любом речевом отрезке от словосочетания до прозаической строфы (в терминах В.В. Одинцова). В ней также наглядно показаны: градация ударности между *темой* и *ремой*; структура, в которой ударным оказывается подлежащее; соответствие прямого порядка слов только одной из трех схем.

Задача преподавателя, на мой взгляд, заключается в том, чтобы помочь студенту-исполнителю распознавать нужный вариант в сложной парадигме вариантов *экспрессивной* инверсии. Мои исследования сценической речи в аудиозаписях спектаклей и художественном чтении показали, что именно в высказываниях с экспрессивной инверсией наблюдается наибольшее количество логико-смысловых ошибок. Сводятся они чаще всего к неправоначальному выделению конечного слова.

Один из ярких примеров находим в пушкинской фразе из «Египетских ночей»: «Княгиня дает вам свою залу». Из шести исполнителей только блистательный чтец прошлого века Д.Н. Журавлев говорил: Княгиня *дает* вам свою залу, пять других, включая очень уважаемых и любимых русских артистов, выделили залу, что по контексту неверно. Объективный порядок слов: *свою залу* (*тема*) – то, в чем состояла забота Чарского; *дает княгиня* (*рема*) – дом, предполагающий солидность концерта импровизатора и хороший барыш последнему на все время его предприятия. Исполнитель, умеющий на фоне контекста восстанавливать объективный порядок слов (это в трудных случаях достигается поиском верных вариантов словопорядка от темы к реме), застрахован от ошибок. Поэтому навык различения объективного и субъективного, контекстуально независимого и актуализированного словопорядка представляется мне необходимым.

В работе со студентами я специально подчеркиваю разницу между смысловой инверсией, характерной для актуализированного, контекстуально зависимого высказывания (*схема 3а*), и экспрессивной. Актуализация с помощью противопоставления (сопоставлением) и усилительных частиц рассматривается дополнительно (Петрова Л. 1993, 2011).

Конситуация + порядок слов + акцент – таково «сверхзадачное» триединство. Исполнителю необходимо знать, что одна фраза может включать разные схемы, что инверсия меняет местами не только *тему* и *рему*, но слова внутри синтаксических компонентов, «смешивает» слова из разных синтаксических компонентов. Основные варианты перестановок даны в моих учебных пособиях, но я не прошу студентов их заучивать. Достаточно знать три парные схемы таблицы. И пусть начинающий исполнитель методом проб и ошибок учится искать осмысленные перестановки слов, смело восстанавливать *рабочие* варианты словопорядка, проверит их на слух. Воспитанный речевой слух носителя языка – великий помощник в этом деле. А у тех, кто занимается изучением русского языка, его просодической и интонационной особенностью умение услышать разницу в окраске одного и того же слова при объективном и субъективном вариантах словопорядка может внезапно открыть очень и очень много интуитивно ощущаемых моментов, без которых овладение чужим языком более чем затруднительно.

К сказанному следует добавить, что основные правила в расстановке ударений теория интонационно-логического анализа свела к уровню словосочетаний, среди которых выделяются: «единое много-

словное понятие» типа *институт русского языка*, «правило родительного падежа», например: *блеск ума* и т.п. Эти отдельные и разрозненные правила могут быть раскрыты однозначно и на высоком лингвистическом уровне обобщения, если вместо них, вслед за И.И. Ковтуновой, привести нормы порядка слов в словосочетаниях, из которых в синтагматически независимых высказываниях образуются группы подлежащего, сказуемого, детерминантов (Ковтунова 1976, с.65-67).

Теория актуального членения предложения разрешает и упрощает нормы расстановки пауз. В учебниках русской школы деление на речевые такты обычно производится по внешнему, графическому признаку, т.е. по наличию или отсутствию, например, *запятой*. Поэтому и возводятся в ранг правил моменты, когда запятой нет, а пауза нужна или когда запятая есть, но «не читается». В переводе на язык актуального членения пауза нужна между *темой* и *ремой*, соответственно – между частями ступенчатого членения, которое свойственно синтаксически сложному предложению или абзацу, и на стыках инверсированных слов. Чтобы уйти от обилия правил на «чтение» и «не чтение» запятой, я предложила в интонационно-логическом анализе текста запятую, как грамматический, а не семантический знак препинания, упразднить. Что касается мелодических контуров на «запятой», то они означают незаконченность, и зависят от характера и степени связи между речевыми тактами (Петрова Л. 1985; 2011), а не запятой как таковой.

В работе со студентами я подвергаю разынверсированию не только прозаические, но и поэтические тексты. По большому счету, такой анализ не корректен. Ирина Ильинична Ковтунова, развивая идеи о повышенной признаковости поэтического текста и семантической роли ритма в стихе, убедительно написала об особенностях актуального членения в поэтической речи. «Предложение в составе такого предельно тесного единства, каким является лирический текст, утрачивает в принципе одно из главных коммуникативных свойств предложения-высказывания – способность члениться на тему и рему <...> Если даже в лирическом тексте на его отдельных участках и в отдельных предложениях семантически допустимо внутреннее членение на тему и рему, то такое членение занимает иерархически подчинённое положение и с точки зрения семантики целого является второстепенным. Текст в целом сохраняет статус единого сложного предиката» (Ковтунова 1986, с.151).

Но музыка стиха все равно сопряжена с его словесной тканью. И я позволяю себе в работе со студентами грубую черновую работу, без которой начинающему актеру, и полагаю, что человеку, который осваивает русский язык, бывает трудно добраться до предметной сути текста. В то же время предметность должна, как скорлупой одеться в ритму музыки стиха, без этого невозможна передача его глубинной поэтической сути. Вот почему я всегда прошу студента предельно точно держать стихотворный ритм. При этом означенная И.И. Ковтуновой предикация высокого порядка, у хорошего и музыкального исполнителя возникает сама. Ей не мешает предварительное аналитическое разынверсирование.

Литература

- Бродовский М.М. Искусство устного изложения. СПб., 1887.
- Вербовая Н.П., Головина О.М., Урнова В.В. Искусство речи. М., 1977.
- Всеволодский-Гернгросс В.Н. Теория русской речевой интонации. Пг., 1922.
- Всеволодский-Гернгросс В.Н. Искусство декламации. Л., 1935.
- Запорожец Т.И. Логика сценической речи. М., 1974.
- Кнебель М.О. Слово в творчестве актера. М., 1970. М. РАТИ-ГИТИС, 2009
- Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М., 1976.
- Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. М., 1986.
- Ковтунова И.И. Звук и смысл в поэзии М. Цветаевой. Луганськ, 2009.
- Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. Сб. ст. М., 1967. С. 239-248.
- Матезиус В. Основная функция порядка слов в чешском языке // Пражский лингвистический кружок. Сб. ст. М., 1967. С. 249-265.
- Осокин В.В. Изучение логического ударения в школе: Пособие для учителей-словесников и руководителей практикума по выразительному чтению пединститутов. Томск, 1974.
- Острогорский В.П. Выразительное чтение. Пособие для учащихся и учащихся. СПб., 1886.
- Петрова А.Н. Сценическая речь. Проблематика. Методология. Обучение. Дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 1979
- Петрова Л.А. О звучащем слове. М., 1985.

- Петрова Л.А.* Формирование интонации сценического общения. Дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1993.
- Петрова Л.А.* Метод сценической речи. М., 2011.
- Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. М., 1956.
- Сарычева Е.Ф.* Сценическая речь. М., 1955.
- Станиславский К.С.* Собр. соч. в восьми томах. Т. 3. М., 1955.
- Сценическая речь. М., 2009

Поварницына М.А. (Печ, Венгрия)

Наименования-меморативы в современных текстах на русском языке

Меморатив или имя-посвящение – это имя, данное в память о человеке, событии, месте, реке, организации [Подольская, 119]. Такие мемориальные имена распространены в самых разных группах ономастической лексики: в топонимике – Ярославль, Владимир, Вашингтон, урбанонимике – улица Станиславского, в антропонимике – (Дмитрий) Донской, (Кутузов)-Смоленский, в новых именах – Кама, Военмор, Октябрина, в астронимике и т.д. Данное сообщение посвящено частному вопросу грамматики имен собственных – особенностям употребления мемориальных имен-наименований культурных объектов, учреждений, мероприятий, событий, имеющих значение «имени такого-то», «памяти такого-то». В русском языке для официального именования указанных объектов есть несколько возможностей: 1) имя прилагательное на -ский, образованное от имени собственного + апеллятив: *Ломоносовские чтения, Шевченковская премия*; 2) номенклатурное сущ. + имени + имя собственное (ИС) в форме р.п., например, *Русская Академия музыки имени Гнесиных; Театр имени Евгения Вахтангова*; 3) номенклатурное сущ. + имя собственное в форме р.п.: *мемориал братьев Знаменских, Кубок Дэвиса*.

Наименования первого типа обслуживают ограниченный круг денотатов, например, научные чтения или премии (ср. Международные Лихачёвские научные чтения, Харитоновские тематические научные чтения, Ломоносовские чтения, Нобелевская премия, Гонкуровская премия). Образование прилагательных в составе таких названий ограничено: от фамилий на -ский, -цкий они не образуются. Однако правило не всегда действует: анонс Юношеских чтений имени В.И. Вернадского на интернет-сайте состоит из фразы: *Конференция Вернадские чтения!* Форма эта безусловно ошибочна, далее в информационном сообщении фигурирует уже официальное наименование денотата. Данный тип наименований не представляет особого интереса в силу своей структурной простоты, в грамматических справоч-

никах он упоминается в разделе о прописной и строчной буквах (ср., например, Розенталь, 18).

Два других типа наименований значительно чаще встречаются в языке, причем в официальном употреблении название с компонентом «имени» более распространены, чем генитивные конструкции. В настоящее время объектам разного рода присваиваются обычно имена умерших уже людей (за исключением имен жертвователей, благотворителей, а также владельцев банков), ранее, в 20-30-е годы, в Советском Союзе учреждениям культуры присваивали имена живущих людей. Так, в Москве был театр имени Мейерхольда, одесский оперный носил имя Луначарского, а первая в мире детская музыкальная школа-интернат для особо одаренных детей получила название «Школа имени профессора Столярского», когда сам Петр Соломонович Столярский был еще жив [Мигдаль Times №36-37]. Присвоение имени известного человека или события, даты может быть обусловлено некоторой связью личности с денотатом (например, место учебы, работы, направленность деятельности учреждения, пожертвование и т.д.), но может и не иметь этой связи. Показателен с этой точки зрения вопрос на Форуме объединенных юристов от 20.04.2009: *«Хотим в названии написать **«музыкальная школа имени Прокофьева»**. В действительности это название будет работать как бренд. На деле не имеющее никакого отношения к имени, которое носит»*.

Что касается названий с родительным падежом личного имени, нужно иметь в виду, что в этих конструкциях отношения между денотатом и ИС могут быть различными. Так, названия типа «Школа Л.Н. Толстого» или «Театр Мальшицкого» не содержат значения «имени такого-то»: Школа Л.Н. Толстого – это самобытный проект российского образования, школа, построенная на доминирующих принципах педагогических открытий Л.Н. Толстого, интерпретирующая толстовские идеи на современном этапе; Театр Мальшицкого – сохраняет в своем названии имя своего художественного руководителя Вл. Мальшицкого, недавно ушедшего из жизни, показывая тем самым верность его стратегии. Таким образом, ИС в этих примерах указывает на существование определенной связи между объектом и человеком. В наименованиях же типа *Чтения Вернадского, Театр Ленинского комсомола* форма родительного падежа имени собственного показывает, что данное личное имя было присвоено денотату. Вся конструкция, таким образом, содержит значение «имени такого-то». «памяти такого-то», и в официальном употреблении компонент «имени» или «памяти» может быть восстановлен. Официальное употребление гени-

тивной конструкции весьма ограничено и никак не регламентируется словарями и грамматиками русского языка. Отрывочные сведения мы встречаем, например, в «Справочнике по редактированию и литературной правке» Д.Э. Розенталя, где в связи с правописанием заглавной буквы упоминаются среди прочих наименования спортивных соревнований – кубок Дэвиса (Розенталь, 23). В приведенном примере генитив ИС без «имени» в какой-то мере оправдан, так как может рассматриваться в посессивном значении. Наградой победителю в командном соревновании по мужскому теннису стал серебряный кубок, пожертвованный в 1900 году студентом Гарвардского университета Дуайтом Филли Дэвисом организаторам первого матча. Таким образом, кубок действительно принадлежал Дэвису, и название награды стало наименованием целого спортивного мероприятия. Сегодня мало кто помнит об этой истории, и языковое сознание ставит это название в один ряд с меморативами, содержащими компонент «имени».

Анализ современных текстов на русском языке (причем, самых разнообразных – публицистических, художественных переводов, текстов интернета) показывает, что конструкции с компонентом «имени такого-то» заменяются своим вариантом – генитивной конструкцией. Конечно, явление это не новое, в разговорной речи возникшее уже давно. Кроме того, по этому типу образуются в русском языке мемориальные названия улиц, в которых имплицитно заложено значение «памяти такого-то». Как отмечает Ю. Забелин, данная модель позднего формирования, большинство урбанонимов этой модели возникло после революции. Использование идеологического и политическо-воспитательного значения наименований-посвящений привело к тому, что в урбанонимии у родительного падежа отмерли почти все его функции (принадлежности, субъекта, качественного определения и пр.), осталась все увеличивающаяся функция посвящения [Забелин, 2007]. Это положение в равной степени относится и к рассматриваемым нами наименованиям.

Замену «имени»-конструкций на генитивные целесообразно рассмотреть отдельно в группе русских (российских) наименований и в группе наименований иноязычного происхождения, ибо появление этих последних в языке обычно спонтанно, уникально, а потому наиболее четко демонстрирует динамику развития тенденции.

Среди наименований первой группы, то есть российских, есть очень устойчивые официальные названия, которые и в разговорной речи не утрачивают элемента «имени». Но есть и такие, которые редко можно встретить в официальном варианте. Так, наименование МГУ

имени М.В. Ломоносова ни разу не встретилось в сокращенной форме, а названия, например, московских театров фигурируют в официальном варианте, пожалуй, только в афишах и программах, в других текстах – в сокращенном виде: *театр Вахтангова, Маяковского, Моссовета, Ермоловой*, а генитивная форма в названии *театра им. Ленинского комсомола* не только превратилась в сложносокращенное слово *Ленком*, но и вошла в речевое обращение как склоняемое существительное мужского рода: *билеты в театр Ленком; билеты в Большой театр, в Ленком; ...играла сначала в Ленкоме...*, *Рады предложить вам билеты на спектакли ведущих московских театров, таких как Ленком, театр Сатиры...* (примеры с интернет-сайтов). Противоположный пример встретился на сайте театра им. В.Ф. Комиссаржевской. Здесь в названии портала не содержится слова «имени»: ***Театр В.Ф. Комиссаржевской. Санкт-Петербургский Академический драматический театр. Основан в 1904 году***; а в тексте об истории театра, на странице новостей – всегда употребляется официальное название.

Основная же масса наименований первой группы проявляет вариативность речевого поведения. Так, на портале Детской музыкальной школы имени Эдварда Грига сообщается, что «в 1993 году композитором, музыковедом Владимиром Блоком было создано **общество имени норвежского композитора Эдварда Грига**», а далее в тексте название общества употребляется без слова «имени»: ***Президент Общества Эдварда Грига*** Валерия Алексеевна Блок поздравляет лауреата II фестиваля имени Грига; *В марте 1993 года в Москве было создано Общество Эдварда Грига; С 1993 по 1997 г. Обществом Э. Грига проведено 4 научно-практических конференции.* Другой пример – актерская премия имени Андрея Миронова «Фигаро». На сайте театра «Русская антреприза» имени Андрея Миронова встречаем наименование премии в двух вариантах: *Первых лауреатов Российской национальной актерской премии им. А. Миронова «Фигаро» поздравил премьер-министр...*, *Вручены премии Андрея Миронова.*

Из 15 употреблений наименования «институт имени Гнесиных», полученных методом сплошной выборки, в 7 случаях находим генитивный вариант: *Из института Гнесиных ушел после четвертого курса на эстраду...*, *...получившего в то время высокую оценку института Гнесиных; Я закончил институт Гнесиных в 1974 г; ...он в прошлом виолончелист, закончивший Институт Гнесиных; Мое пение привлекло внимание... преподавателя института Гнесиных; Это было в институте Гнесиных, когда он пришел играть первую – авторскую – редакцию... Когда окончил консерваторию, я пошел в Ин-*

ститут Гнесиных работать... . Как видим, все эти примеры относятся к разговорной речи, взяты из рассказов, интервью, отражают особенности речевого поведения конкретной личности. Официальные варианты наименований либо заимствованы из энциклопедических источников, словарей, справочников, либо с официального сайта института: *РАМ имени Гнесиных – Из истории Академии музыки имени Гнесиных; До 1993 – Государственный музыкально-педагогический институт имени Гнесиных...* и т.д.

Приведем другой пример: употребление наименования культурного мероприятия *Международный конкурс им. Чайковского*. Оно в равной степени употребляется в двух вариантах, причем оба могут появляться в рамках одного текста. Заголовок статьи на сайте информационного канала «Радиомаяк» гласит: *«Конкурс Чайковского состоится»*, а далее в тексте употребляется уже официальное наименование: *Тринадцатый Международный конкурс имени Чайковского пройдет в Москве в июне 2007 г.* (www.radiomayak.ru/06/02/02); в сообщении РИА Новости от 17 мая 2011 г. говорится, что *«Министр культуры РФ Александр Авдеев пригласил премьер-министра РФ Владимира Путина посетить 14 июня открытие конкурса Чайковского»*; телеканал «Культура» 26 октября 2009 г. сообщает: *Началась подготовка к XIV Конкурсу Чайковского, а далее XIV Международный конкурс имени Чайковского пройдет летом 2011 года*; В. Гергиев в интервью информационному агентству Ореанда Новости 12 января 2010 г.: *«С самого начала своего существования Конкурс Чайковского вдохновлял меня и внушал благоговейный трепет...»*; в статье И. Муравьевой в «Российской Газете» от 22 мая 2006 г. наряду с двумя описанными вариантами встречаем третий – от наименования остается только фамилия композитора в кавычках: *На памяти прошлого XII «Чайковского» остался эксцесс с избиением в Москве китайского скрипача., Маэстро Ростропович, председательствовавший когда-то на всех виолончельных состязаниях «Чайковского»...* В этих последних примерах ИС стоит в родительном падеже, то есть форма его совпадает с генитивной формой имени в полном наименовании. Интересно, что в других падежных формах такой эллипсис не употребляется, дат.п. ИС в заголовке статьи дан без кавычек – *Назад к Чайковскому*, поэтому даже не совсем понятно, что имеет в виду автор – конкурс или композитора.

Аналогично употребляется и другое наименование, в состав которого входит имя композитора – *Концертный зал имени Чайковского: ...были исполнены программы из музыки Шумана и Вагнера – в*

концертном зале Чайковского (РГ 26.02.2006); **В Зале Чайковского** прошли народные гуляния: Вчера на сцене **Концертного зала имени Чайковского** прошло чествование лауреатов... (www.polit.ru/news/2006/12/08); **Билеты в Концертный зал им. П.И. Чайковского: Мы продаем билеты в зал Чайковского в течение многих лет** (www.biletexpress.ru); **Вертен в зале Чайковского. На днях Концертный зал имени Чайковского предстал в довольно непривычном виде...** (Время новостей, №2, 10.01.2002).

Речь шла до сих пор о наименованиях российских, хорошо известных русскому человеку, часто слышимых, привычных. Однако наряду с этим постоянно в нашу жизнь входят все новые и новые наименования с ИС в своем составе, названия зарубежных объектов, учреждений, мероприятий, событий. Казалось бы, эти новые, незнакомые названия должны оформляться в русской речи по имеющимся уже образцам, однако картина здесь довольно пёстрая. Особенности употребления определяются, на наш взгляд, фактом принадлежности данного имени к сформировавшемуся у носителя языка кругу фоновых знаний о данной стране. Известное всем имя Бетховена свободно вписывается в словообразовательную систему языка, и из немецкого Beethoven Privatmusikschule Wien в русском варианте появляется Бетховенская консерватория Вены. Говорящий употребляет генитивную конструкцию без слова «имени», если ИС в составе наименования более или менее знакомо: *Училась в лицее Ламартина и в Академии Эмбера* (о французской художнице Мари Лорансен); ... *переходит в лицей Блеза Паскаля; С 1814 по 1818 учится в лицее «Людовика Великого»* (о Гюго; употребление кавычек совершенно излишне); ...*сначала он отправляется к директору лицея Генриха IV* (в последних двух примерах имена собственные адаптированы русским языком, их «чуждость» не ощущается говорящими). Не исключена в этом случае и передача иностранного наименования по образцу конструкции «имени такого-то», ср.: ...*первые все без исключения, начиная со старших классов средних школ (Лоти в лицее им. Генриха IV, Бурже и Брюнетьер: в лицее им. Людовика Великого, Лемэтр: в лицее им. Карла Великого) учились в Париже...* (Р. Понтон). Знакомый структурный тип славянской фамилии также дает возможность адаптировать наименование к русской морфологической системе: *История Высшей школы коммерции и права им. Рышарда Лазарского* началась в 1993 г., *поддержка заграничных студентов в школе Лазарского, помогают Высшей школе Лазарского повышать качество образования* – в этих примерах мы видели и официальное наименование, и конструкции

только с родительным падежом фамилии. Следующий пример содержит конструкцию «номенклатурное имя+ ИС в именительном падеже»: *В школе Лазарски существует огромное количество студенческих центров.*

Заслуживает внимания еще один факт: довольно широко известное название теннисного турнира – открытого чемпионата Франции – и спортивного комплекса в Париже носит имя бывшего члена клуба, французского героя, пионера-авиатора и военного летчика Ролана Гарросса. При передаче названий в русских текстах компонент «имени» не употребляется никогда, но и генитивная конструкция встречается в единичных случаях, например, в переводе романа Ж.-К. Гранже «Пурпурные реки»: *Он последовал за ним и оказался на кортах Ролан-Гарросса* (15), *погона за преступником на кортах Ролан-Гарросса* (22), или в других источниках: *На кортах Ролан Гарросса Кафельникову никак не удастся опять отсидеться в тени* (www.gazeta.lenta.ru), без аппеллятива – *По словам четвертой ракетки мира, она пожертвует «Ролан Гарросом»* (www.sportsdaily.ru). В большинстве же случаев ИС Ролан Гаррос употребляется после аппеллятив-родового термина в форме им.п. в кавычках или без них или без аппеллятива, но тоже в форме им.п., то есть в обоих случаях не склоняется: *Постройка теннисной арены Ролан Гаррос* явилась прямым следствием победы в Кубке Дэвиса..; *Стадионы Ролан Гаррос* – одна из самых крупных и престижных теннисных арен мира; ...телефон *турнира «Ролан Гаррос»*.., ...официальным телефоном знаменитого *чемпионата мира по теннису «Ролан Гаррос»*; решение организаторов *«Ролан Гаррос»*; *Ролан Гаррос* сегодня покинет Сафина или Шарапова; Чит коды *Ролан Гаррос*; Мария Шарапова *на «Ролан Гаррос»*; Организаторы *«Ролан Гаррос»* намерены пойти по пути, уже пройденному Уимблдоном...(все примеры с интернет-сайтов). Ни один из встреченных нами вариантов не является правильным. Неправильно написание через дефис, так как *Ролан Гаррос* – это не географическое название и не двойное имя типа *Жан-Жак*. По правилу, иностранные имена мужского рода на согласный звук склоняются независимо от того, употребляются они самостоятельно или вместе с фамилией (*романы Жюль Верна*)(Розенталь, 204). Написание имени без кавычек предполагает склонение имени, в кавычках же – не подпадает ни под одно правило пунктуации (см. Розенталь, 173–176). Таким образом, единственно правильным был бы вариант – *Турнир имени Ролана Гарросса*, *Стадион имени Ролана Гарросса*, но в современном языке прижилась, как видим, совсем иная форма. Вообще, надо отметить, что под

влиянием иностранных языков в русский язык все чаще проникает эта новая формула наименования: апеллятив + неизменяемое ИС в им.п. Оставить незнакомое имя в исходной форме гораздо проще для создателя текста, чем думать, под какое правило склонения подпадает данное имя. Да и смысловая структура конструкции вроде бы не нарушается: любому читателю ясно, что речь идет об объекте имени такого-то. Образовательные сайты, например, часто используют этот прием, предлагая нам перечень зарубежных учебных заведений, в состав наименований которых входят имена собственные. Ср.: *Государственный Лицей Рене Кассен* был назван в честь знаменитого французского адвоката, автора Декларации прав человека для ООН и лауреата Нобелевской премии 1968 года. В *лицее Рене Кассен* обучается примерно 1500 учащихся; *Лицей Гюстав Эйфель*. Лицей был назван в честь знаменитого французского инженера Гюстава Эйфеля; *Лицей Фернанд Ренодо*, Общеобразовательный лицей Ренодо является государственным учебным заведением, на территории лицея Ренодо; школа Паскаль, Париж, коллектив школы Паскаль; однако тяга к русификации иностранной конструкции иногда все-таки проявляется: *Лицей имени Роберта Шумана* находится в городе Шоле (возможно, просто имя собственное оказалось более знакомым, чем прочие, хотя, кому же хоть раз в жизни не встречалось имя Эйфеля!).

Калькирование иноязычных конструкций, чуждых русскому языку, распространяется не только на зарубежные наименования, оно применяется и в именовании русских/российских объектов. В качестве иллюстрации приведем наименование школы иностранных языков, открывшейся в 1996 г. в Кемерово, а затем и в других городах России. Школа носит имя известного швейцарского преподавателя и директора языковых школ Симона Бенедикта и входит в европейскую ассоциацию языковых школ, носящих это же имя. Официальное наименование школы – автономная некоммерческая организация «Школа Бенедикт, Кемерово», сами сотрудники школы называют себя «Бенедикт-школа Кемерово», в сокращенном варианте «Бенедикт-школа». В этом же варианте воспроизводит наименование газета «Кузнецкий край»: Знакомьтесь: «Бенедикт-школа Кемерово»; Биография Бенедикт-школ началась в XIX веке..; Метод Бенедикт-школ оказался той новой формой..; Сущность метода Бенедикт состоит в... (Кузнецкий край, 12.11.1998). Те же варианты находим на сайте Санкт-Петербургской школы: Хочешь выиграть год бесплатного обучения в **школе Бенедикт?**, В мае **Бенедикт-школа** Санкт-Петербург начинает запись на летние интенсивные курсы. Вариант, использующийся в следующих

примерах, кажется более приемлемым: после номенклатурного существительного фамилия Бенедикт пишется в кавычках, превращаясь в ИС, образованное от апеллятива. Примеры следующие: *Однако дополнительному образованию в КемГУ есть и альтернатива – обучение в негосударственных образовательных учреждениях «Хайлайт» и «Бенедикт»* (Деловой Кузбасс, 16. 02. 2004), *академический директор школы «Бенедикт» Наталья Гончарова; международная школа иностранных языков «Бенедикт»* (Губернские ведомости), *...в международной школе иностранных языков «Бенедикт» прошла серия открытых уроков письма; старший преподаватель школы «Бенедикт» Вера Федоровна Коноплева...* (Комсомольская правда в Кузбассе, №21, 9-16. 06. 2005). Однако, нормативным этот вариант признать нельзя, так в кавычках все-таки находится ИС.

Как видим, имя собственное само по себе и конструкции с ним в родном языке вызывают трудности и у наивных носителей языка, и у специалистов; естественно, что еще большие трудности возникают в связи с употреблением ономастических единиц при изучении иностранного языка: это и способы передачи «своего» имени в иностранном языке, и его морфологическая адаптация в системе другого языка, и образование и функционирование иностранных онимов, к этому добавим и проблемы передачи в изучаемом языке некоторых конструкций, в состав которых входит ИС. Поэтому мы полагаем, что рассмотренные в статье тенденции образования наименований с компонентом «имени такого-то» в современном русском языке – это еще один аспект ономастических явлений, требующий освещения в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Литература

- Забелин Н.Ю. Московская городская топонимия. Структурно-семантический анализ топонимической системы. Автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук. Москва, 2007.
- Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва: Наука, 1988.
- Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2005.

Сафронова Л.В. (Алматы, Казахстан)

Современное русскоязычное классическое и постнеклассическое литературоведение Казахстана (в аспекте проблемы автора и героя)

Казахстанская теория литературы, развиваясь в тесном контакте с российским и мировым литературоведением, во многом представляет и их магистральные тенденции. В частности, явления, отмечаемые Н.У. Исиной в еще общем, «советском» литературоведении, а именно, смещение исследовательского интереса во второй половине XX века от проблемы характера к проблеме автора и параллельно терминологическое «размывание», отсутствие четких дефиниций в таких понятиях, как «образ автора», «авторская позиция» и др., можно наблюдать в полной мере и в современной отечественной филологической науке. В своем кандидатском исследовании ««Автор» и «герой» в прозе А. Кекильбаева (на материале цикла повестей «Степные легенды»)» Н.У. Исына, ссылаясь на работы В.В. Виноградова, М.М. Бахтина, Б.О. Кормана, В.В. Кожина, Г.А. Белой, Н.К. Бонецкой и др., обобщает историю изучения автора и героя в литературоведении и критике и решает данную проблему на материале казахской прозы [Исына 1995].

Отчасти показательна в плане вышеозначенных тенденций перефокусирования исследовательских интересов литературоведческая практика К.Р. Рустемовой, кандидатская диссертация которой называлась «Проблема характера в прозе Б. Васильева» [Рустемова 1992], а докторское исследование «Концепция человека и истории в прозе А. Алимжанова» [Рустемова 1998] уже было сконцентрировано на более широких проблемах, в том числе и новых формах авторской и персонажной представленности в структуре художественного текста. Опираясь на концепцию М.М. Бахтина о взаимодействии автора и героя, в первой своей диссертационной работе К.Р. Рустемова обозначает объективно-реальную значимость категории характера в произведении как важнейшего компонента, связующего различные художественные уровни в единое целое. А в последних своих трудах она выходит на следующий теоретический уровень, выявляя проблему новых соотно-

шений субъекта и характеров – героизацию-дегероизацию, вводя эксклюзивный термин, расширяющий круг традиционных эпических героев, – *субъект эпического повествования*. Субъект эпического повествования, по мысли исследователя, это лицо, предмет, природный или культурный феномен, «сохраняющий историческую память» [Рустемова 1998: 26], олицетворяемые автором в целях реализации своих творческих намерений.

В работе Л.И. Абдуллиной «Проблема автора и авторской позиции в «женской прозе» (на материале русской повести 1830-1840-х годов)» [Абдулина 1997], представляющей казахстанское гендерноориентированное литературоведение и являющейся продолжением исследований М.М. Бахтина в лотмановском, структурном направлении, декларируется назревшая необходимость научного определения специфики проблемы автора и авторской позиции с точки зрения пола писателя, обосновывается необходимость разграничения этих понятий. Авторское начало и авторская позиция, по словам ученого, отражают признаки пола писателя в разной степени. Авторское начало представляет, прежде всего, общечеловеческую установку автора, общие тенденции художественной прозы своего времени, и поэтому признаки пола в нем выражены слабо. Авторская позиция включает в себя неповторимый личностный облик женщины-писательницы, психологический рисунок авторского почерка, портретную манеру, приемы авторского обнаружения. Так, особая женская авторская восприимчивость сказывается в частностях сюжета, ситуаций, в особой «женской» позиции автора-повествователя. Специфика же проявления женской личности автора заключается, по наблюдению исследователя, в эстетике отталкивания – своеобразной форме утверждения самостоятельности позиции в «женской прозе», которая представляет свою эстетическую действительность как равную с «прозой мужской» в историко-литературном процессе своего времени. А также в системе художественных приемов, посредством которых писательницы утверждают достоверность предложенной ими эстетической модели мира.

С позиций коммуникативной поэтики (термин введен Г.М. Мучник) подходит к анализу художественного текста и казахстанский литературовед Г.М. Мучник, изучая процесс художественной коммуникации, триединой системы «автор-текст-читатель». В ее монографии «Проблемы коммуникативной поэтики» рассматривается установка автора на читательское восприятие как проблема поэтики. В частности, с точки зрения ученого, то, что представляет сущность образа автора, формируется под влиянием совокупности читателей

[Мучник 1995: 74]. И этот художественный эффект автором всегда учитывается, более того – планируется. Поэтому исследование читательской рецепции необходимо соотносить с результатами анализа тех элементов структуры текста, которые и провоцируют запланированный автором коммуникативный эффект.

А.С. Исмакова в своей книге «Возвращение плеяды. Экзистенциальная проблематика в творчестве Ш. Кудайбердиева, А. Байтурсынова, Ж. Аймауытова, М. Жумабаева, М. Дулатова и М. Ауэзова [Исмакова 2002], наблюдая процесс художественной рецепции, выделяет смысл художественного переворота, осуществленного в творчестве Абая – открытия им эстетического треугольника в системе «автор-герой-слушатель». Как пишет исследователь, это эстетическое открытие способствовало более быстрому становлению в казахской литературе отсутствующих ранее прозаических жанровых форм, а именно жанра романа. Обнаружив принципиальное методологическое сходство в трудах А. Байтурсынова и М. Бахтина, ученый указывает на функцию читателя в казахской прозе, выделенную и ведущим казахским филологом: читатель, как и автор, помогает организации произведения как художественного целого.

Т.У. Есембеков, исходя из принципов синергетики и подключая методологическую базу постмодернизма, психоанализа (традиционного и нового) и антропологизма в своей докторской диссертации «Художественно-эстетическое значение драматизма в казахской прозе» [Есембеков 1998], определяя драматизм как рассогласование, несовпадение, противостояние, несовместимость определенных начал в художественном тексте (а драматические ситуации как неустойчивые, обладающие колебательным, напряженным и непредсказуемым характером, выражающие состояние хаотичного выбора и фрустрации), видит в нем универсальный и особенно продуктивный художественный компонент самодвижения, самоорганизации литературы.

А.Ж. Жаксылыков, разрабатывая одну из ранее табуированных тем – соотношение религии и литературы, в своей докторской диссертации «Образы, мотивы и идеи с религиозной содержательностью в произведениях казахской литературы. Типология, эстетика, генезис» [Жаксылыков 1999] в разрезе единой проблематики освещает развитие казахской прозы XX века с точки зрения генезиса и бытования религиозно-мифологической образности и проблематики, раскрывает причины и сущность исторически обусловленного разрыва в развитии этого фактора в литературе 30–60-х годов, его возрождения в новой прозе 70-х и 80-х годов XX века.

В последнее время сравнительно-типологическое изучение литературы в Казахстане приобрело особенную актуальность, так как оно выявляет не только общие закономерности развития национальной литературы, но и специфические закономерности межэтнического синтеза литератур, условия «востребованности» национальной литературы в культурном мировом пространстве. В докторской диссертации Н.О. Джуанышбекова «Проблемы современного сравнительного литературоведения» [Джуанышбеков 2000], на материале художественных текстов древнеегипетской, шумерской, древнеиндийской, древневавилонской, древнееврейской, древнеперсидской, античной, древнетюркской и древнерусской литератур, а также эпических произведений средневековья, казахской и русской литературы XIX-XX вв. и, прежде всего, творчества О. Сулейменова исследуется литературный слой, образовавшийся на стыке фольклора и литературы, литературы и религии, литературы и философии, литературы и науки. Цель данной работы – среди других проблем сравнительного литературоведения выдвинуть проблему *маргинальности* в мировом литературном процессе и, в частности, обозначить типологические свойства маргинальной русской и казахской литератур на примере ряда маргинальных писателей и поэтов и их особой поэтики.

На базе новейших методологических подходов в области изучения интертекста работает С.А. Ашимханова. В своей докторской диссертации «Поэтика прозы Г. Мусрепова» [Ашимханова 1999] произведения этого автора она рассматривает с учетом историко-культурного контекста, онтологического и культурологического аспекта его творчества. Как пишет С.А. Ашимханова, типологические закономерности художественной индивидуальности следует извлекать из объективно существующих связей между этнокультурными, психофизическими, языковыми характеристиками и процессом творчества.

А.Е. Кулумбетова, создатель южно-казахстанской научной школы системного анализа текста, развивает системные методы и приемы, раскрывающие взаимообусловленность содержания и формы, в том числе и на примере образа автора и героя. [Кулумбетова 2006]. В ее трудах исследуются проблемы стиля и жанра (жанры рассказа и повести), причем проблема стиля связывается с определением формы процесса мышления. Круг научных интересов ученого связан с русской классической и современной литературой, а также с казахской, белорусской, киргизской, немецкой и американской литературами.

В.В. Бадиков, совмещая термин М.М. Бахтина «авторское сознание» с ключевым понятием из советского литературоведения «соци-

альный заказ», по-новому активизируя их социологическое содержание, исследует «поэтику противостояния» (термин введен В.В. Бадиковым) [Бадиков 1997]. Его интересует, прежде всего, соотношение между тем, что автор хотел сказать, и тем, что и как «сказалось» им в тексте объективно. Работая в области диффузной поэтики, социолого-эстетического подхода к анализу художественного текста, теоретик предлагает рассматривать автора как «эманацию художественного сознания», феномен свободной Личности, анализируемый с точки зрения способности или неспособности к неангажированности, творческой и мировоззренческой самобытности. В результате в зоне литературоведческого внимания оказываются такие феномены, как насильственный эксперимент в сфере авторского сознания в период политики «тотальной контркультуры», аберрация, функциональное раздвоение принципа «социального заказа» и, соответственно, структуры авторского сознания.

На стыке литературоведческой социологии, теоретического моделирования и художественной антропологии, с опорой, опять же, на концептуальный фонд М.М. Бахтина, написана диссертация М.М. Хавайдаровой «Структура образа героя в романе XX века» [Хавайдарова 2003]. Здесь определяется особый персонаж, носитель центрального, близкого к авторскому, сознания. М.М. Хавайдарова соединяет ранее считавшиеся «конфликтными» методологии теоретического моделирования и структурализма.

На стыке семиотики, нарратологии, культурологии и рецептивной эстетики возникло такое научное направление, как художественная антропология, имеющее дело с образом человека, создаваемым и понимаемым другим человеком. Антропологическая природа художественного мира обнаруживается и проявляется, по мысли казахстанского представителя и основоположника этого научного направления В.В. Савельевой, через авторское присутствие: а) в образах-персонажах, б) в образе автора-повествователя, в) в обобщенном образе автора-творца [Савельева 1999: 16]. «Смерть автора» в интерпретации В.В. Савельевой связана «с замиранием жизнедеятельности художественного текста», реанимировать который может только читатель, который присваивает себе текст, одновременно совмещая себя с автором и замещаая автора [Савельева 1996: 3]. В художественной антропологии организация художественного мира пересматривается в аспекте иконики (образного строя) и комбинаторики художественных образов. Задачей этого научного направления становится осмысление, интерпретация и разновекторное изучение образов-персонажей, которые появляются

как процесс и результат трансформации и фантазийного воссоздания человека в авторском художественном мире.

Философский аспект авторства рассматривается в статье Б.Е. Колумбаева «Авторство как метафизическая проблема» [Колумбаев 2002]. Вопрос взаимоотношений автора, читателя и исследователя решается Б.Е. Колумбаевым, по сути, в бартовском ключе. *...автор здесь может быть уподоблен и затаившемуся в тенетах содержания пауку, поджидающему свою добычу. Так и адресат в каком-то смысле должен терять себя в освоении произведения,* – пишет философ [Колумбаев 2002: 11].

Работы Б.К. Майтанова – «Автор в повествовательной системе казахского романа» [Майтанов 2003] и «Психологизм в художественной литературе» [Майтанов 2004], написанные на пересечении классического литературоведения с психологией, семиотикой, нарратологией и структурным анализом, также имеют в фокусе авторско-персонажные зависимости. Опираясь на труды В. Виноградова, а также инструментарий психологической науки, исследования Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Страхова и др., Б.К. Майтанов получил возможность более глубокого и качественно нового изучения этнопсихологических особенностей образа автора и персонажей в казахском романе. Такой междисциплинарный способ анализа выявил совершенно новые грани поэтики казахских романов.

Актуальность темы, заявленной в исследовании Ф.Е. Исмаиловой «Феминистская имагология» [Исмаилова 2006], очевидна, прежде всего, своими гендерными аспектами. Здесь рассматриваются система функционирования женских инонациональных образов в национальной литературе (в том числе формы функционирования женских образов казахской, русской, французской и др. мировых литератур), формы женского авторского сознания, соотношение женского и мужского художественных миров в создании системы женских образов, сопоставление классификации образов в общей теории образа со своеобразием классификации в феминистской имагологии. Исследована проблема феминистского авторского сознания в литературе на основе родовых и жанровых особенностей произведения, выявлена система женщин-авторов в мировой литературе в контексте типологии художественного метода, направлений, течений, стиля, типологии образов.

В докторском диссертационном исследовании А.К. Ишановой «Типология литературной игры (концептуально-сравнительный аспект)» определяются разновидности автора в игровом пространстве произведения, и дается новая типология игровых персонажей, причем

особый интерес вызывает у ученого игра парадигма модернистской и постмодернистской литературы [Ишанова 2005]. В работе отмечены возможные варианты авторской игры – провокация, мистификация, самопорождения, имитация, «литературный терроризм», интеллектуальная игра, гипертекстовая игра, игра явная и скрытая. Рассматриваются также теоретические аспекты проблемы автора: автор реальный, эксплицитный, имплицитный, достоверный, недостоверный и т.д. В систему персонажей игровой литературы А.К. Ишанова включает трикстера, двойника, шута, шамана, детектива, преступника, человека-загадку, «тень», маску, дуэлянта, прорицателя, игрока, идиота, куклу, робота, актера, манекена, арлекина, клоуна, юродивого, дуана, клона, «персонажа исчезающего», «не явленного», абсурдного, сновидческого, илинкс-героя (героя в состоянии опьянения, психоделического транса) и др.

Отдельные типы игры, по мысли ученого, могут углублять психологизм в изображении персонажа. Так, казахскую литературу XV-начала XX веков отличает мотив неприятия двуличия, отказ от персонажа-маски, «лисьей игры», стремление к совпадению с самим собой. Герой-дуан в казахской литературе, так же как и юродивый в русской, выражает особое мировоззрение, уход от суетной мирской жизни, протест против отягощенности множеством ролей, внутреннее очищение. Поэтика игры позволяет обнажить изначальную двойственность природы человека и тем усилить звучание мотива несовершенства мира. *Мироздание у казахов структурно организовано не в дихотомии противоположностей (как в европейской культуре), а как единство хаоса и гармонии*, – пишет казахстанская исследовательница [Ишанова 2006: 23].

В докторской диссертации на тему «Поэтика казахского рассказа» Г.Ш. Елеукунова также неоднократно затрагивает проблему автора, героя и читателя, рассматривая ее на материале казахского рассказа [Елеукунова 2005]. Исследователь отмечает константность отношений автор-произведение и изменчивость отношений в системе произведение-читатель.

Таким образом, проблема автора и героя в русскоязычной литературоведческой науке Казахстана активно развивается одновременно в нескольких направлениях. Продолжаются исследования в русле классической науки, прежде всего, как и в российском литературоведении, творчески используются и развиваются концепции авторства В. Виноградова и М. Бахтина. Достаточно продуктивно идут соответствующие изыскания в области структурной поэтики, семиотики,

мотивного анализа и теоретического моделирования. Намечаются пути теоретического и практического анализа автора и героя с помощью применения инновационных технологий – исследований на стыке разных литературоведческих подходов, междисциплинарных изысканий, психологии, художественной антропологии и психоантропологии, нарратологии, рецептивной эстетики, различных версий постструктурализма и деконструктивизма. Особенно актуальной для современного казахстанского литературоведения становится реабилитация национальной специфики образа автора и образов-персонажей в произведениях писателей Казахстана, возвращение в культуру и анализ ранее запретных, табуированных литературных тем, идей, историко-художественной проблематики, художественных образов и поиски на этой основе культурной и научной идентичности. В фундамент современной мировой филологической науки положены, прежде всего, *междисциплинарный и кросс-культурный подходы*. Недостаточность традиционной науки, обозначившаяся особенно остро в кризисные для СНГ 90-е годы XX века, спровоцировала бурный междисциплинарный диалог во всем постсоветском гуманитарном пространстве. Эти революционные сдвиги в методологии затронули фактически все отрасли науки и, в первую очередь, теорию литературы и теоретическую проблему автора и героя, всегда выступающую на первый план в период смены мировоззренческих парадигм. Идеология свободного методологического сотрудничества стала концептуальной и для современной русскоязычной казахстанской теории литературы. В век экстравертированной культуры научных коммуникаций только на перекрестке разных сфер исследования рождается что-то действительно новое,двигающее науку вперед, и это в полной мере находит отражение и в современном казахстанском литературоведении.

Литература

- Абдуллина Л.И. Проблема автора и авторской позиции в «женской прозе» (на материале русской повести 1830–1840-х годов): автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – Алматы, 1997.
- Ашимханова С. Поэтика прозы Г. Мусрепова: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.08. – Алматы, 1999.
- Бадиков В.В. Авторское сознание и социальный заказ. Запрещенная советская литература 20-х годов. – Алматы, 1997.

- Джуанышбеков Н.О. Проблемы современного сравнительного литературоведения. – Алматы, 2000.
- Елеукенова Г.Ш. Поэтика казахского рассказа: автореф. док. филол. наук: 10.01.08. – Алматы, 2005.
- Есембеков Т.У. Художественно-эстетическое значение драматизма в казахской прозе: автореф. ... д-ра филол. наук: 10.01.08. – Алматы, 1998.
- Жаксылыков А.Ж. Образы, мотивы и идеи с религиозной содержательностью в произведениях казахской литературы. Типология, эстетика, генезис. – Алматы, 1999.
- Исина Н.У. «Автор» и «герой» в прозе А. Кекильбаева (на материале цикла повестей «Степные легенды»): автореф.... канд филолог. наук: 10.01.02. – Алматы, 1995.
- Исмаилова Ф.Е. Феминистская имагология: автореф. док. филол. наук: 10.01.07. – Алматы, 2006.
- Исмакова А.С. Возвращение плеяды. Экзистенциальная проблематика в творчестве Ш. Кудайбердиева, А. Байтурсынова, Ж. Аймауытова, М. Жумабаева, М. Дулатова и М. Ауэзова. – Алматы, 2002.
- Ишанова А.К. Типология литературной игры (концептуально-сравнительный аспект): автореф. док. филол. наук: 10.01.07. – Астана, 2005.
- Колумбаев Б.Е. Авторство как метафизическая проблема // Художественная литература и проблемы антропологии: Материалы республиканской научно-теоретической конференции. – Караганда, 2002.
- Кулумбетова А.Е. Система малой и средней эпической формы: аспекты исследования. – Шымкент, 2006.
- Майтанов Б.К. Автор в повествовательной системе казахского романа. – Алматы, 2003.
- Майтанов Б.К. Психологизм в художественной литературе. – Алматы, 2004.
- Мучник Г.М. Проблемы коммуникативной поэтики. – Алматы, 1995.
- Рустемова К.Р. Проблема характера в прозе Б. Васильева: автореф. ...канд. филол. наук: 10.01.01.- Алма-Ата, 1992.
- Рустемова К.Р. Концепция человека и истории в прозе А. Алимжанова: автореф. д-ра филол. наук: 10.01.01. – Алматы, 1998.
- Савельева В.В. Художественная антропология. – Алматы, 1999. –
- Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблема организации. – Алматы, 1996.

Хавайдарова М.М. Структура образа героя в романе XX века: автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – Алматы, 2003.

Художественная литература и проблемы антропологии: Материалы республиканской научно-теоретической конференции. – Караганда, 2002.

Солнцева–Накова Е.В. (София, Болгария)

О проблеме адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям

Научно-образовательный процесс по своей сущности является информационным, а информация представляет собой неисчерпаемый ресурс не только на Земле, но и во всей Вселенной. При обработке информации она, в отличие от всех других ресурсов, не исчерпывается, а обогащается. Работа с информацией сопровождает и пронизывает каждую индивидуальную и общественную деятельность, весь процесс принятия решений, управления и контроля, а следовательно, имеет место и в образовательном процессе.

Роль информации в сфере образования обусловлена следующими факторами:

Во-первых, в настоящий момент наступило время так называемой *второй технологической волны*, которая характеризуется электронными и компьютерными сетями, а также утверждением виртуальной реальности и виртуальными отношениями.

Во-вторых, *информационное общество*, в котором мы живем, характеризуется быстрыми изменениями, в результате чего, традиционные представления о времени и пространстве претерпели значительные метаморфозы.

В-третьих, появилась необходимость в том, чтобы *каждый молодой человек овладел новыми информационными технологиями с тем, чтобы он умел обрабатывать все больше информации и смог легче адаптироваться к новым условиям труда*.

В-четвертых, электронно-образовательные ресурсы не должны дублировать книгу, а наоборот, они должны быть направлены на такие учебные задачи, решение которых невозможно при полиграфических изданиях.

В-пятых, компьютер нам дает в руки пять новых педагогических инструментов – интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, производительность, от эффективного использования которых

зависят образовательные качества электронно-образовательных ресурсов.

Вот почему новые информационные технологии стали *приоритетом в образовании, в результате чего изменяется вся парадигма образования*. Учитель потерял свой статус основного источника знаний для ученика, но он остается руководителем в процессе их усвоения или приобретения новой квалификации.

По мнению футурологов в ближайшие два десятилетия 60-90% рабочего населения будет иметь высшее образование, а согласно прогнозу Евросоюза к 2020 году 60% работоспособного населения будет состоять из обучающихся и обучающихся. Само образование выйдет за пределы зданий учебных заведений. Будет обеспечен свободный доступ каждого человека к образованию согласно двум принципам: «Свобода во времени», т.е. каждый может учиться когда захочет и «свобода в пространстве» – каждый может учиться где захочет. С другой стороны, защита так называемых даже «классических» авторских прав является трудной и проблематичной, особенно при отсутствии юридической и институциональной инфраструктуры.¹

В настоящий момент многие исследователи рассматривают Интернет как уникальную коммуникативную среду, выполняющую такие функции, как :

1/ воспитательную; 2/ культурную; 3/ лингвистическую; 4/ когнитивную; 5/ коммуникативную и 6/ обучающую.

Главная задача, которая стоит перед преподавателями русского языка – это разработка и методическое описание обучающей функции Интернет-среды. На смену традиционной передаче и приобретению знаний приходят инновационные технологии, инновационная практика обучения.

Под технологией мы понимаем совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности в учебном процессе. Инновационная технология – это технология, опирающаяся на науку инноватику, которая рассматривает любой вопрос повышения уровня образования. Наблюдаются новые тенденции в области филологического образования:

- С одной стороны, «филология как наука о человеческом творчестве» – дефиниция с 1914 г.,² переносится в сеть Интернета, так как действует процесс дигитализации.

¹ Кабаков: 2004.

² Перетц 1970: 29.

- С другой стороны, заметно непрерывное увеличение роли невербальных средств – информация почти во всех сферах подается уже в новой упаковке: поскольку внимание молодежи нельзя долго удерживать над толстыми книгами, а только при помощи DVD – коротких клипов, которые сочетают в себе цвет, образ и звук в виде мультимедийных программ. В этом отношении даже предлагается рассматривать право на информацию как неотъемлемую часть культурного многообразия, что обеспечивает индивиду свободу слова в информационном обществе.³

В последнее время появилось ряд публикаций, в которых описывается и анализируется работа в этом направлении. Так например, в июне 2004 г. на заседании трех кафедр русского языка МГУ была дана высокая оценка дидактическому комплексу «Кл@сно!» написанному польскими русистами И. Данецкой и Б. Хлебдой, в котором предлагается новаторское изучение русского алфавита и знакомство с компьютером, общение в компьютере, которые отличают новые уроки от традиционных.

На международном симпозиуме МАПРЯЛ, проведенном в апреле 2006 г. в Великотырновском университете, Барбара Хлебда из г. Ополе ознакомила участников со своим инновационным проектом, который, как подчеркивает автор в своем предисловии. «вероятно является первым изданием такого рода в Польше»⁴. Этот путеводитель предназначен как для всех желающих изучать русский язык и ознакомиться с русским Интернетом, так и для учителей–русистов с целью облегчить их работу при подборке материала.

По утверждению Барбары Хлебды, все описанные в ее публикации адреса проверены на ее собственном опыте, а все предложенные ей материалы подобраны в результате многократного посещения предоставленных страниц в *Рунете*, который является делом русских информатиков и их гениальных компьютерных программистов. В пространстве русского Интернета в настоящий момент отражаются самые важные и представляющие интерес научные и культурные события, связанные с русской действительностью. Но для того, чтобы облегчить работу польским потребителям, Хлебда подобрала самые важные адреса, которые разделила на 12 тематических разделов, сообразно их информационному содержанию как библиотеки, культура, газеты, ра-

³ Кабаков, 2007, с. 112-115.

⁴ Chlebda 2004, с. 3,

дио, телевидение, словари, энциклопедии и т.д. В настоящий момент во всех языках создается компьютерная терминология. Поэтому Б. Хлебда приложила в конце этого издания русско-польский словарь наиболее часто встречаемых компьютерных слов и выражений с целью облегчить их понимание. В конце этого издания указаны все фамилии в азбучном порядке, а на приклеенном к обложке конверте приложен диск с электронной версией всего издания. Публикации подобного рода безусловно являются новой страницей в сфере филологических исследований.

В подтверждение второй наблюдаемой нами тенденции, была представленная на этой же конференции демонстрация проф. М.Р. Кондубаевой, заведующей кафедрой общего и сопоставительного языкознания при Казахском университете международных отношений г. Алматы. Проф. Кондубаева продемонстрировала всем участникам конференции мультимедийную программу на тему: «Музеи мира и Казахстана» для учеников 5-6 класса по русскому языку, выработанной Центром информации при Министерстве образования в совместном проекте с Сингапуром (ноу-хау засекречено). Программа содержит 6 модулей для гуманитарных классов: как чтение, грамматика, лексика, общие тексты и упражнения для индивидуальной работы. Судя по всему этим программам принадлежит будущее.

Современные информационные технологии находят все более широкое применение при преподавании русского языка, кардинально его обновляя не только новыми способами и формами, но и новыми достижениями целей обучения.

Появилось ряд новых работ, в которых рассматривается процесс создания программы «непрограммированным способом» (Барышникова Е.Н., Ельникова С.И., Беленчикова Р., Беленчиков В., Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Богомолов А.Н., Ускова О.А., Брехт Р., Ван лоо Эстер, Брон Жанет Тея, Янсен Юдин, Великосельсий О.А., Марусенко Н.М., Власенко А.И., Падо А., Годенко А.Е., Еремина В.В., Филимонова Н.Ю., Чугунов А.Л., Голубева А.В., Лукина Я.В., Дедова О.В., Капитонова Т.И., Озерова Н.И., Касьянова В.М., Кортава Т.В., Летягова Т.Е., Лекич М. (www.russnet.org), Литвинко О.А., Новиков С.Г., Чеченева С.Б., Монкоша-Богдан Я., Пурисман А., Малер К., Ремнева М.Л., Кедрова Г.Е., Потапов В.В., Омелянова Е.Б., Смоленский А., Соболева О., Троненко Н. и др.).⁵ Это связано с существованием двух подходов в реализации НИТ (новых информационных технологий) в практике преподавания

⁵ Круглый стол, 2003.

русского языка иностранцам: репродуктивного и креативного. Кроме этого при Токийском университете иностранных языков Г. Никипорец-Тагинава изучает лексические процессы, происходящие в русском языке в конце XX – начале XXI века, а также решения ряда важнейших лексикографических задач при помощи современных компьютерных ресурсов и технологий. Это дает лингвисту уникальную возможность изучать лексику современного русского языка в динамике развития. При помощи компьютерных технологий могут решаться сложные лексикографические задачи, на которые раньше уходили долгие годы.

Мы являемся свидетелями появления компьютерной лингводидактики (КЛД), как раздела методической науки. Сущность КЛД в ее междисциплинарности, поскольку она связана с другими областями знаний как прикладная лингвистика, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта и т.д.

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению), определяется как теория обучения, которая исследует содержание, методы и формы организации обучения.⁶ Лингводидактика или дидактика языка исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго. Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом исследования психологов, психолингвистов, лингвистов и методистов. Осмысление этого процесса с позиций той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины усвоения языка в учебных целях. Сделать это, по мнению ученых, в состоянии только лингводидактика, так как она является интегративной наукой. Следовательно КЛД – это такая область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку. КЛД отвечает на вопрос «Как решать проблемы лингводидактики и методики преподавания языка?» в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества. Сегодня перед преподавателями русского языка остро стоит проблема творческого использования информационных технологий в профессиональной сфере. К настоящему времени информация образования выходит на качественно новый уровень: решается задача массового использования компьютерных и сетевых технологий в профессиональном образовании и в частности, при преподавании русского языка.

За последние десятилетия наблюдается многочисленное использование компьютера в практике преподавания русского языка, но

⁶ Рыжов, 2004, с. 318.

к сожалению в сравнении с другими языками, например английским языком, в области русского языка появилось сравнительно небольшое количество программных продуктов. В качестве основных причин такого положения является высокая технологичность исполнения программы, требующая труда высококвалифицированных программистов, недостаточная готовность большинства опытных методистов принимать участие в коллективной работе по созданию программных продуктов учебного содержания.

В конце прошлого и начале этого веков стремительный прогресс новых информационных технологий (НИТ) создал условия для преподавания языка в Интернете. Исследователи сразу же обратили внимание на изучение дидактического потенциала компьютерного обучения за счет использования новых возможностей, которые приобрел компьютер с развитием глобальных сетей. КЛД продолжает развиваться очень динамично и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от описательно-теоретического характера возможностей информационных технологий к практике преподавания языка, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для творческой деятельности педагога в учебном процессе.

В современной системе средств обучения появились новые компьютерные средства обучения (КСО). Настоящий момент характеризуется наличием КСО, педагогический потенциал которых не востребован в силу чрезвычайной новизны и технологической сложности этого явления.

История развития информационных технологий свидетельствует о том, что программисты высокого порядка создают и постоянно совершенствуют программные оболочки, а педагог может производить обучающие материалы непрограммируемым способом. При этом данные программные продукты постоянно наполняются разными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, флажками, тематическими рисунками и фотографиями). Например, если сравнить современные компьютерные технологии с аналогичными десятилетней давности, то можно сделать вывод о том: какие возможности предоставят нам технологии в следующие 10 лет.

Следовательно, чем выше будет средний уровень специальной подготовки преподавателей русского языка в области информационных технологий, тем более совершенные программные оболочки будут создавать софтверные компании. Поэтому к числу первостепенных задач следует отнести создание профессионально-ориентированной программы квалификации преподавателей русского языка в области

использования информационных технологий и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов в среде специализированных стандартных программных приложений.

Наблюдение над проблемой адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям позволяет прийти к следующим выводам:

- в настоящий момент информатизация образования вступает в качественно новый уровень;
- актуальные проблемы методики преподавания русского языка, связанные с компьютерными средствами обучения, являются самым перспективным и самым неразработанным направлением науки.

Литература

- Кабаков И. Менеджмент и правна инфраструктура на културата. С., Критика, Сиела, 2004.
- Кабаков И. Право на културно многообразие, С., УИ «Св. Климент Охридски», 2007.
- В. Chlebda. Przewodnik po stron@ch Runetu. Opole, 2004, 95, с. 5.
- Круглый стол: Дистанционные формы обучения русскому языку как иностранному – В: Сб. докладов и сообщений X Конгресс МА-ПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре», 30 июня-5 июля 2003, Санкт-Петербург.
- Перетц В.Н. Из лекций по методологии русской литературы, Киев, 1914. Slavic printings and reprintings. Paris, 1970.
- Рыжов В.Н. Дидактика М., 2004, с. 318.

Титаренко Е.Я. (Симферополь, Украина)

Фазовые значения русских глагольных префиксов

Русские глагольные префиксы издавна привлекали внимание лингвистов, их описанию посвящена обширная научная и методическая литература. В последние десятилетия (конец XX – начало XXI в.) сделаны новые шаги в исследовании приставок, наиболее значительными, на наш взгляд, являются работы по изучению приставочной парадигмы [Кронгауз 1998; Добрушина, Пайар 2001] и системное описание значений русских глагольных префиксов [Волохина, Попова 1993].

Детальный анализ литературы вопроса содержится в [Волохина, Попова 1993], на основании которого авторы пришли к выводу о том, что в лингвистике реализованы три подхода к изучению значений и функций русских глагольных префиксов: от приставки; от бесприставочного глагола; от бесприставочного глагола как единства. Приставка может изменять только вид глагола (т.н. «чистовидовые» приставки), изменять лексическое значение (не меняя вида) либо одновременно изменять и вид и лексическое значение глагола. Таким образом, исследователи спорят, главным образом, о том, имеются ли в русском языке «пустые», «грамматикализованные», «чистовидовые» префиксы или нет? От ответа на этот вопрос зависит и понимание вида как словоизменительной или словоклассифицирующей категории. В последнее время, как нам кажется, количество сторонников «чистовидовых» префиксов постоянно сокращается. Действительно, русские глагольные префиксы имеют самостоятельное значение, которое привносят в семантику глагола в большей или меньшей степени. Однако семантика глагола, как известно, не является простой суммой значений корня и префикса: «Если бы присоединение префикса к глагольной основе регулярно давало бы один и тот же смысл, достаточно было бы установить этот смысл для каждой приставки и дать изучающим русский глагол надежный ключ к пониманию всех аналогичных образований» [Волохина, Попова 1993: 3]. Цель нашей работы – показать, что присоединение приставки к глагольной основе изменяет не только вид, но и фазовость глагола.

Известно, что именно префиксальные глаголы и их правильное употребление в речи представляют наибольшую трудность для изучающих русский язык как иностранный. В частности, Г.А. Волохина и З.Д. Попова обнаружили почти у всех приставок в их семантическом устройстве такие семы, которые в современном языковом сознании не имеют никакой логической связи с денотативными семами (авторы назвали их коннотативными немотивированными семами). «Существование таких сем создает достаточно распространенное мнение об отсутствии у приставки семантической структуры значений, ведет к омонимии значений приставок, затрудняет использование приставочных глаголов, а особенно их изучение и разъяснение учащимся, в первую очередь иноязычным» [Волохина, Попова 1993: 149]. Таким образом, актуальность изучения русских глагольных префиксов и их описание в целях преподавания иностранным учащимся не вызывает сомнений.

Новизна нашего подхода заключается в том, что исследуются фазовые значения префиксов. Фазовость как лексико-грамматическая категория описана О.М. Соколовым [Соколов 1997]. Вслед за ним мы рассматриваем фазовость как реляционную величину, проявляющуюся в сопоставлении глаголов разных видов. Кроме того, в наше понимание фазовости включаются не только начало, продолжение и конец процесса, но и наиболее универсальные отношения одно- / многократности (единичности / повторяемости), имеющие собственные средства выражения во всех языках мира. Таким образом, между глаголами разных видов, находящимися в отношениях прямой словообразовательной мотивации (в том числе в тривиальных видовых парах), обнаруживаются следующие типы фазовых отношений: начало – процесс (*запеть* – *петь*, *почувствовать* – *чувствовать*); процесс – конец процесса (*петь* – *спеть*, *петь* – *допеть*, *петь* – *попеть* и т.п.); одноразово–многократные отношения (*обещать* – *пообещать*, *прыгать* – *прыгнуть*).

Способами выражения фазовости являются не только аффиксы и другие эксплицитные средства (в том числе аналитические, например, фазовые глаголы), но и имплицитные, проявляющиеся в контекстах. Так, многие видовые пары, двувидовые глаголы выражают разные виды фазовости в высказываниях: *туристы долго **располагались** на ночлег, наконец, **расположились**, и теперь их лагерь **располагается** на берегу озера. В 1941 году враг **оккупировал** город* (начало процесса) – *враг **оккупировал** город полгода* (продолжительность) – *после упорных боев враг **оккупировал** город* (конец процесса).

В данной статье речь пойдет о префиксах, которые служат синтетическими средствами выражения фазовости в русском языке.

Конечно, среди русских глагольных префиксов традиционно выделяются специальные «фазовые»: начинательные (*за-*, *по-*, *воз-*), финитивные (*до-*, *от-*), ограничительные (*по-*, *про-*) и др. Однако не только эти, но и все префиксы обладают фазовостью: это дополнительное, сопутствующее значение имеют «все без исключения аффиксальные средства передачи видовых значений коррелятивного и дериивационного статуса» [Соколов 1997: 131]. Если для вышеперечисленных фазовых префиксов это значение можно считать основным лексическим, то для других приставок – лексико-грамматическим, например, результативные префиксы обладают дополнительным фазовым значением финитивности, поскольку результат действия совпадает с его завершением. Даже в случае достижения действием не «внутреннего» (*надевать* – *надеть пальто*), а «внешнего» предела (*рисовать* – *порисовать полчаса*) объективно речь идет о завершении, прекращении процесса, его окончании. Вот почему процессно-органичительные отношения представляют собой разновидность послепредельной (финитивной) фазовости. Это такие отношения, как *молчать* – *помолчать*, *жить* – *прожить (какое-то время)* и т.п.

По-видимому, не случайно исследование семантического устройства русских глагольных приставок как относительно самостоятельных морфем в их парадигматике и синтагматике привело к выделению прямых пространственных значений у каждой из них (денотативной семы Д₁), в толкование которых включаются элементы «начало» или «окончание» [Волохина, Попова 1993]. Например, *от-* : начало перемещения субъекта/объекта в непосредственной близости к пространственному ориентиру; *у-* : начало перемещения субъекта/объекта в непосредственной близости к наблюдателю до исчезновения его из поля зрения; *при-* : окончание перемещения субъекта/объекта в поле зрения наблюдателя; *под-* : окончание перемещения субъекта/объекта ниже пространственного ориентира и т.д. [Волохина, Попова 1993: 162-180].

Прежде чем перейти к анализу, следует уточнить, о чем идет речь в каждом конкретном случае: об одной приставке в разных значениях (полисемии) или о разных приставках (омонимии). Сколько, например, приставок *за-* или *по-* в русском языке? Лингвисты высказывают противоположные мнения на этот счет. Не ставя целью данной статьи анализировать литературу этого вопроса, обозначим свою позицию. В подавляющем большинстве префиксов все значения мы рас-

смаатриваем как полисемию, однако, соглашаясь, принимаем во внимание доказательства омонимии префиксов *в1-* // *в2-* (последняя получилась исторически из приставки *воз-*) и *с1-* // *с2-* (омонимия которых имеет весьма древние истоки), представленные в [Волохина, Попова 1993]. Для нашего описания эти исторические данные не имеют принципиального значения.

Итак, анализируя фазовые значения русских префиксов, можно обнаружить их фазовую валентность. Наиболее активной в этом отношении является приставка *по-*, которая выражает все виды фазовости – начинательность, финитивность, ограничительность, одноразовость. Начало процесса *по-* выражает с глаголами однонаправленного перемещения, чувств и некоторыми др. (*побежать* → *бежать*; *полюбить* → *любить*; *поверить* → *верить*). Конец процесса – в видовых парах и с другими предельными глаголами (*резать* → *порезать*; *обедать* → *пообедать*). Одноразовость – с глаголами речи и в других случаях, когда отношения нельзя объяснить формулой «делал, делал и наконец сделал» или «сделал и теперь продолжаю // начал быть в состоянии и продолжаю быть в состоянии». Например: *обещать* – *пообещать*, *клясться* – *поклясться*, *терять* – *потерять* и т.п. Во всех этих парах глаголов отношения складываются по линии «много раз, постоянно, всегда» – «один раз». И наконец, почти универсальным и очень продуктивным в современном русском разговорном дискурсе является делимитативное значение префикса *по-*: *гулять* → *погулять*, *играть* → *поиграть*, *плавать* → *поплавать*, *читать* → *почитать* (некоторое время). Даже одиночные глаголы Imperfectiva tantum в живой речи носителей языка активно функционируют с префиксом *по-* в делимитативном, однократном или результирующем значении: в Интернете немало примеров употребления таких глаголов, как *поотсутствовать*, *поуповать*, *побытовать*, *поютиться* и т.п. Кроме того, у глаголов совершенного вида префикс *по-* в дистрибутивном значении наряду с финитивностью способствует выражению многосубъектной или многообъектной повторяемости действия (*покидать все вещи*, *повытаскивать всех из автобуса*, *бутылки попадали*). Однако в сопоставлении с производящим глаголом несовершенного вида на первый план выходит фазовое значение финитивности (*кидать* → *покидать все вещи в чемодан* значит «кидать, кидать и наконец закончить кидать»).

Участвует в передаче всех видов фазовости также приставка *у-*, которая может выражать результирующую (и, следовательно, финитивную): *кутать* → *укутать*; ограничительность (редко, в основном

с глаголами положения тела человека в пространстве): *сидеть* → *усидеть*, *стоять* → *устоять*, *лежать* → *улежать* в значении 'Пробыть на каком-л. месте лежа'; начинательность: *узнать* → *знать* и однократность: *красть* – *украсть*, *кусать* – *укусить*, *колоть* – *уколоть*. Так же поливалентна в фазовом отношении приставка *от-*. Одно из ее основных значений – финитивное (*говорить* → *отговорить*, *любить* → *отлюбить*), результативное (*строить* → *отстроить*, *гладить* → *отгладить*), ограничительное (*откомандовать 2 года*, *отстоять*, *отсидеть*, *отлежать 2 часа* и т.п.). Отмечено в сочетании с узким кругом глаголов начинательное значение, в основном начало перемещения (*отплыть от берега* → *плыть*; *отъехать от дома* → *ехать*), и однократное: *отдарить* (в значении 'ответное действие'), *отблагодарить*, *отплатить*. По сравнению с *по-* префиксы *у-* и *от-*, во-первых, менее употребительны и сочетаются не с таким широким кругом глаголов, и во-вторых, выражают все 4 вида фазовости не так регулярно. Для префикса *у-* редким является выражение ограничительности, для *от-* – начинательности и однократности.

Остальные русские глагольные префиксы проявляют свою фазовую валентность, выражая от одного до трех фазовых значений. Самую многочисленную группу составляют «одновалентные» префиксы, такие как *из-*, *до-*, *на-*, *над-*, *недо-*, *под-*, *при-*, *вы-*, *в-*. Они передают дополнительное значение конца действия / процесса.

«Двувалентными» в фазовом отношении являются *за-* и *с-*. Префикс *за-* передает значения начала и конца процесса (*заговорить* → *говорить*; *мазать* → *замазать*), *с-* – конец и однократность: *делать* → *сделать*; *врать* – *соврать*, *командовать* – *скомандовать* и т.п. Начало и конец может передавать также префикс *раз-* (*расцвести* → *цвести*, *развеселиться* → *веселиться*; *месить* → *размесить*, *мешать* → *размешать*), начинательную фазовость этот префикс часто выражает, присоединяясь одновременно с постфиксом *-ся*: *расплакаться* → *плакать*, *разбушеваться* → *бушевать*, *рассидеться* → *сидеть*.

«Трехвалентной» фазовостью обладают префиксы *воз-*, *вз-*, *об-/о-*, *про-*, *пере-*. Префиксы *воз-*, *вз-*, *об-/о-* выражают начало (*опечалиться* → *печалиться*, *овдоветь* → *вдоветь* *обрадоваться* → *радоваться*, *возненавидеть* → *ненавидеть*, *взречь* → *ревечь*), однократность (*красть* – *обокрасть*, *кричать* – *вскричать*) и, естественно, конец действия, совпадающий с результатом, как и все русские префиксы. Очень редко эти префиксы передают ограничительность, например, *ждать* → *обождать* (Разг. 'повременить, подождать'), *вздремнуть*, *всплукнуть* (в сочетании с суффиксом *-ну-*) [Шелякин

2008: 154]. Префиксы *про-*, *пере-* не передают начало действия, только конец, однократность и ограничительность.

В отдельных единичных случаях префиксы могут передавать несвойственные им фазовые значения, например, у глагола *ждать* ограничительную фазу выражают семемы глаголов *выждать*, *обождать*, *переждать*, *подождать*, которые имеют в своих толкованиях элемент '*ждать некоторое время*'. У глаголов положения тела человека в пространстве ограничительную фазовость имеют семемы *высидеть*, *вылежать*, *выстоять* с элементом смысла «какое-то время», таким образом, во всех этих глаголах ограничительную («промежуточную») фазовость формирует префикс *вы-*. Начинательность передает префикс *про-* при сопоставлении глаголов *пропахнуть* → *пахнуть* (в толковании одного из значений префиксального глагола есть элемент '*начать*': '*Испортившись, начать издавать гнилостный запах*').

В других случаях префиксы проявляют фазовую валентность не самостоятельно, а в сочетании с другими аффиксами: с одновременным присоединением к основе-мотиватору суффиксов или постфикса -ся. Например, начинательность проявляется в парах глаголов *влюбиться* → *любить*, *нагнуть* → *гнуть*, *устояться* → *стоять* (о жидкостях) и др.

Очень важно при описании префиксов не приписывать им несвойственных значений, тщательно производить анализ семантики всего глагольного слова, выявляя путем сопоставления семантическую долю каждой морфемы. Так, мы не отмечаем семы однократности у приставки *под-*, например, хотя она имеется в глаголах *подбросить*, *подпрыгнуть*, *подкинуть* (*ребенка вверх*), т.к. эта сема свойственна не приставке, а самому корню (*бросить*) или суффиксу (-*ну-*). Этот префикс имеют и глаголы несовершенного вида *подбрасывать*, *подпрыгивать*, *подкидывать*, фазовые отношения во всех парах – одноразово-многообразовые, однако делать вывод о том, что такую фазовость передает префикс, неправильно. То же можно сказать о глаголах *отбросить*, *отпугнуть*, *оттолкнуть*, которые бесспорно обозначают однократность, но этой семантики нет у приставки *от-* (как сказано выше, она передает ее только с некоторыми глаголами, имеющими общую сему «ответное действие»).

Еще пример: в [Русская грамматика 1980] отмечено, что *при-* в одном из значений мотивируется глаголами однократного действия: *прихлопнуть*, *прицелкнуть*, *присвистнуть* и т.п. Естественно, что эти глаголы тоже однократные, но не за счет префикса, который не обладает такой фазовостью.

Кроме того, при описании префиксов в литературе встречается перенос основного лексического значения, которое обычно связывается с корневой морфемой, на префикс. Например, глаголы *заночевать*, *переночевать*, *зазимовать*, *перезимовать* и им подобные рассматриваются как ограничительные, с чем нам трудно согласиться. В них нет семантического компонента «какое-то время». В паре *заночевать* → *ночевать* фазовость начинательно–процессная (*заночевал и теперь ночью*), либо однократно–многократная, как в *ночевать* – *переночевать* (в зависимости от контекста). Как можно приписывать приставке у- значение одноактности в глаголе *удивить*, результативности в *узнать*? Эти значения имеют глаголы в целом. В парах глаголов *удивить* → *удивлять* и *узнать* → *знать* отношения фазовости идут по линии «начало процесса → процесс», в видовых парах *удивить* – *удивлять* и *узнать* – *узнавать*, как и во всех видовых парах, в определенных контекстах возможны отношения единичности – повторяемости, а значение результативности (одновременно с финитивностью) глагол *узнать* имеет в сопоставлении с его видовым коррелятом *узнавать*, но только не за счет семантики префикса, поскольку этот префикс уже имеется в глаголе совершенного вида.

Таким образом, можно подвести некоторые итоги:

- все глагольные префиксы в русском языке передают результативную семантику, связанную с завершением действия (процесса, состояния), иными словами, выражают финитивную фазовость;
- фазовость как лексико-грамматическая категория проявляется в сопоставлении глаголов разных видов, состоящих в отношениях непосредственной словообразовательной мотивации;
- фазовость относительна, поэтому нет префиксов (и глаголов), выражающих те или иные фазовые значения всегда, постоянно, вне зависимости от семантики основы глагола, других аффиксов и контекста употребления;
- фазовая валентность префиксов, так же как и словообразовательная валентность, избирательна. Это значит, что с одной основой префикс может сочетаться, а с другой – нет, с одной основой префикс может выражать один тип фазовости (например, начало), а с другой основой тот же префикс передает другой тип фазовости (например, однократность);
- фазовость, будучи величиной реляционной, обязательно проявляется при сопоставлении глаголов, поэтому один и тот же глагол с одной и той же приставкой может обозначать начало одного действия и конец другого (например, *вскипеть* – это конец процесса *вскипать* и в то же

время начало процесса *кипеть*). Следовательно, нельзя сказать, что префикс *вз-/вс-* всегда начинательный, а, например, префикс *от-* только финитивный и т.д.;

- русские префиксы обладают фазовой валентностью. В соответствии с четырьмя видами фазовости (начинательностью, ограничительностью, финитивностью и одноразовостью/многократностью) можно распределить все префиксы по группам: одновалентные, дву-, трех- и четырехвалентные;

- наиболее многочисленной является первая группа – одновалентные префиксы, выражающие только финитивность (сопутствующую результативности). Это префиксы *из-, до-, на-, над-, недо-, под-, при-, вы-, в-*, а также *де-, ре-, низ-, пред-*

- двувалентными являются приставки *за-, раз-, с-/со-*. *За-* и *раз-* передают начинательность и финитивность, *с-/со-* – финитивность и однократность;

- трехвалентными мы считаем префиксы *пере-, про-*, не передающие начинательности (за редким исключением) и *воз-, вз-/вс-, о-/об-*, не обозначающие ограничительности (тоже с редкими исключениями);

- к четырехвалентным можно отнести префиксы *у-, от-*, которые способны передавать все типы фазовых отношений, но с некоторыми ограничениями по отдельным направлениям фазовости, для каждой приставки своим. И наиболее универсальной для всех четырех видов фазовости (с разными глаголами, разумеется) в русском языке является приставка *по-*;

- изучающим русский язык как иностранный полезно знать, что глагольные префиксы имеют не только значение какого-то результата, но и фазовые значения. Присоединение префикса к основе глагола не всегда ведет к изменению его вида, но если вид изменяется, то изменяются и фазовые отношения между глаголами. Определить фазовые отношения в парах глаголов одного вида нельзя, например: *бросить – набросить, нырнуть – поднырнуть, сказать – подсказать, встать – привстать* или *чувствовать – сочувствовать, наследовать – сонаследовать* – это деривационные пары одного вида, в которых префиксы не передают фазовости, но изменяют лексическое значение исходного глагола;

- в деривационных парах глаголов несовершенного вида могут складываться фазовые отношения одно-/многократности в определенных случаях, не связанных с присоединением префиксов, а именно:

- между глаголами многократного способа действия (*ходить – хаживать, писать – писывать, читать – читать и т.п.*);
- в парах глаголов движения (*бегать – бежать, летать – лететь и др.*);
- в случае суффиксально-префиксального словообразования с итеративным суффиксом *-ива-/-ыва-/-ва-* (*прыгать – подпрыгивать, играть – наигрывать, плясать – приплясывать и т.п.*). Отношения многоразовости возникают за счет семантики суффикса, а не префиксов.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что мы рассмотрели только фазовые значения префиксов, не описывая семантику каждого префикса, поскольку таких описаний в научно-методической литературе достаточно, и только в парах глаголов, образованных исключительно путем префиксации, ведущей одновременно к перфективации исходного глагола. Фазовость же в русском языке имеет и другие средства выражения: синтетические и аналитические.

Литература

- Волохина Г.А., Попова З.Д. Русские глагольные приставки: семантическое устройство, системные отношения. Воронеж, 1993.
- Добрушина Е.Р., Меллина Е.А., Пайар Д. Русские приставки: многозначность и семантическое единство: Сборник. М., 2001.
- Кронгауз М.А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998
- Русская грамматика. – Т.1. – М., 1980.
- Соколов О.М. Основы имплицитной морфологии русского языка. М., 1997.
- Шелякин М.А. Категория аспектуальности русского глагола. М., 2008.

Чайбок-Тверефу И. (Аккра, Гана)

Народы и их юмор в обучении иностранному языку. Как ганские студенты, изучающие русский язык понимают русский юмор?

Введение

Человек умер и попал в Ад. Там он увидел, что для каждой страны свой Ад. Недолго думая, он решил, что выберет тот, который менее болезненный. Сначала он пошел в Ад Германии, и спросил:

– Что в этом Аду происходит?

– Сначала тебя сажают на электрический стул на шесть часов, – ответили ему. – Потом тебя кладут на кровать с гвоздями на следующие шесть часов. Потом придет немецкий Дьявол и будет бичевать тебя до конца дня. И так будет до конца вечности.

Человеку совсем не понравилось то, что он услышал, поэтому он пошел дальше. Посмотрев, что происходит в Аду США, России, Великобритании и других стран, он узнал, что везде происходит одно и то же. Вдруг человек увидел, что в Ад Ганы стоит очень длинная очередь. Он сильно удивленный подошел ближе.

– А что в этом Аду происходит?

С большим удивлением человек узнал, что там происходит то же самое, как и в других местах.

– Но здесь тоже самое, что и во всех других Адах. Тогда почему так много людей стоит в очереди, чтобы попасть сюда?

– Потому что, – отвечают ему, – здесь никогда нет электричества, так что электрический стул не работает. За гвозди уже давно заплатили, но их так и не привезли, поэтому на кровати очень удобно спать. А лучше всего то, что ганский дьявол когда-то был государственным служащим. Так что он всегда опаздывает на работу, а после подписания хронокарты, сразу уходит домой заниматься своими делами.

(Перевод автора анекдота с сайта <http://www.ghanadot.com/social.ghanaianjoke.082510.html>)

После смерти русский и американец попали в ад. Дьявол спрашивает их:

- В какой ад пойдёте, в русский или в американский?*
- А какая разница?*
- В американском надо съесть каждый день по ведру навоза, а в русском по два.*

Американец выбрал американский, а русский подумал: "Всю жизнь в России прожил, чего уж менять?"

Через месяц встречаются. Русский спрашивает:

- Ну как у вас?*
- Прекрасно, съел с утра ведро навоза и целый день свободен. А у вас?*
- А как всегда: то навоза не завезли, то вёдер на всех не хватает.*

(Анекдот с сайта <http://www.sunhome.ru/anecdotes/24666>)

Как видим, разные народы любят шутить над недостатками своих стран. (Следует отметить, что первый анекдот с маленькими изменениями рассказывают и о Пакистане, об Индии, Ираке и др. странах.) Чтобы понять эти анекдоты, надо знать, как живут люди в этих странах, но не обязательно жить там. Эти анекдоты относятся к тем, которые понимаются и в переводе, однако немало таких, которые теряют смысл, когда мы рассказываем их на каком-то другом языке.

Разные национальности по-разному относятся к юмору других народов. Некоторые хорошо понимают друг друга, и смеются над юмором другой страны. Однако бывают случаи, когда иностранный юмор совсем не воспринимается как смешной, а наоборот, считается грубым, иногда резким, унижительным [Якабфи 2010].

Культура и мышление народа изучаемого языка на занятиях по РКИ

В обучении иностранному языку не малое время выделено изучению иностранной культуры. В последнее время учителя и преподаватели разных языков знакомят своих учеников и студентов не только с буквами, лексикой, грамматикой и т.д. данного изучаемого языка, но и с культурой страны, где говорят на этом иностранном языке. *Культура* нами понимается очень широко. Туда включено почти все, что связано с жизнью народа: традиции, нравы, этикет, политическая и социальная жизнь, мышление, географическое положение – что может, например, влиять на образ жизни людей, проживающих в стране. Ведь национальные блюда, национальная одежда и многое другое, тесно связаны с местом страны на глобусе.

Люди разных народов мыслят по-разному. Также мышление на изучаемом языке отличается от мышления на родном языке. Когда студенты пишут свои сочинения сначала на родном языке (или, как в нашем случае, на официальном языке страны), а потом переводят на изучаемый иностранный язык, то очень часто работа содержит грамматические, стилистические и другие ошибки. А когда студенты стараются думать на изучаемом иностранном языке, результат намного лучше.

Декартовское «мыслю, следовательно, существую» — лат. *Cogito, ergo sum* можно применять и в том смысле, что сколько разных людей, столько разных мышлений; сколько разных, например, социальных групп, столько разных мнений; сколько разных народов, столько разных культур и т.д. Вот, почему часто бывает, что народы разных наций совершенно не понимают мышление другого народа. То, что общепринято в одной стране, может быть странно или даже совершенно не приемлемо в другой. Этой проблемой многие специалисты занимались и занимаются в наше время [Гайдова 1999, Федорова 2009, Якабфи, 2010 и др.].

В классах иностранных языков для презентации этих разных мышлений могут служить разные учебные материалы, но не только. Например, художественные фильмы и мультфильмы тоже хорошо могут представить культуру изучаемого языка. Но нельзя забывать то, что у разных людей разные вкусы. Поэтому бывает, что некоторые фильмы, которые пошли на «ура» в одной стране, никому не интересны в другой. Тут, конечно, большую роль играет перевод, синхрон или дублирование фильмов, но не только. Бывают такие картины, которые, не смотря на популярность в своей стране, не могут быть показаны в аудитории иностранных студентов. И это объясняется разницей в культуре стран изучающих и изучаемого языка, т.е. моралью, менталитетом, традициями и т.д. [Чайбок-Тверефу 2010].

Также отличным материалом для представления культуры народа служит фольклор страны изучаемого языка, так как любой народ хорошо знает свой фольклор, в нем часто употребляются средства юмора. В национальных анекдотах и шутках часто появляются фольклорные элементы [Magyar Néprajzi Lexikon 2010]. Как Лендваи отметил, шутки или анекдоты – произведения фольклора [Лендваи, 1996].

Юмор – средство или цель межкультурной коммуникации?

Межкультурная коммуникация является достаточно новой отраслью науки. Исследователи данной области считают, что если человек познает другой мир, то это поможет ему воспринимать чужое; изучение чужого дает возможность понимать его; и если человечество научится не отрицать чужое, это даст возможность решать ежедневные национальные конфликты.

В последнее время в обучении иностранным языкам межкультурная коммуникация стала широко опознаваема. Это объясняется, скорее всего, новым подходом к изучению языков. Связью между изучением и освоением иностранного языка, и познанием культуры данного языка занимались уже многие специалисты разных наций. Не давая полного обзора таких трудов, мы считаем важным напомнить о работах нескольких англо-, русско- и венгеро-говорящих лингвистов, таких, как Бирам и Морган [1999], Крбетт [2003], Крамч [1993], Танасулос [2001], Азимов и Щукин [1999], Верешагин и Костомаров [1983], Тер-Минасова [2000], Лендваи [1996] и др.

Культура, мышление и юмор наций тесно связаны. Об этом говорит и тот факт, что представители разных народов считают свой юмор самым оригинальным, хорошим и понятным. Часто представители различных наций и не понимают, как другим может быть не смешно то, над чем у них смеются [Якабфи 2010]. Об этом же говорят некоторые сайты и форумы интернета, где люди обсуждают данное явление http://www.askguru.ru/list.ghtml?action=Show&ID=136148&Align_s=1.

Юмор влияет на жизнь людей и, наоборот, жизнь людей влияет на юмор народа. Это подтверждает то, что многие исследователи разных дисциплин занимаются его изучением, такие как литераторы, лингвисты, социологи, психологи, философы и др. [Гедеон 2010]. По мнению Евстигнеевой [2003], анекдоты могут быть использованы в классах, так как они сочетают в себе и юмор и хорошо описывают – в нашем случае – российскую действительность. Однако, как она заметила, такой подход к обучению иностранным языкам не достаточно развит.

Юмор в обучении РКИ

Анекдоты или юмористические тексты могут быть полезны на занятиях РКИ как учебные материалы, так как они содержат информацию

– и прямую и закодированную: слова, выражения и информация о стране и культуре изучаемого языка. Юмор хорошо характеризует не только разные слои народа, но и людей разного возраста и пола, и т.д. (Каким образом могут быть встроены шутки или анекдоты в методику обучения иностранному языку более подробно можно ознакомиться в работе Гедеон [2010].)

Юмор обычно вырастает на почве аномалий жизни. Эти «ненормальные» явления могут происходить в разных областях жизни любого народа. Чтобы исправить или обратить внимание на эти аномалии, многие прибегают к юмору, что помогает смягчить контраст между представляемой («нормальной») и настоящей («ненормальной») жизнью. Что именно считается смешным зависит от многого. Смех может вызывать высокомерие, контраст, непривычное или ошибочное поведение и т.д. Например:

Людей, имеющих большие деньги, полиция либо охраняет, либо разыскивает. (14.12.2010) <http://www.anekdot.ru/an/an1012/j101214;100.html>

– Руководство задолбало: совещание за совещанием!

– А мы стукача в отдел взяли, говорим при нем, как у нас все хорошо и забыли, когда шефа последний раз видели...

© *konde13* (14.12.2010) <http://konde13.livejournal.com/62861.html>

Самый правдивый тест на определение темнепрамента – это желтый свет светотропа. (15.12.2010) <http://www.anekdot.ru/last/j.html>

Эти анекдоты могут быть понятны многим иностранцам, хотя возможно и не всем. Как отметила Федорова [2009], в 90-ые годы, когда в России стали показывать «Шоу Бенни Хилла» или «Летающий цирк Монти-Пайтон», в некоторых случаях переводчикам пришлось нелегко, чтобы русские люди поняли английский юмор, но все равно он иногда оставался непонятым русским зрителям.

Чтобы иностранец смог понять юмор в анекдоте, в большинстве случаев он должен иметь широкие знания о стране, где родился анекдот. Кроме этого важно, чтобы он понимал менталитет народа, коды речевых коммуникаций и «чувствовал» язык. Чаще всего это возможно только при долгом пребывании в стране и хорошем знании её, а также её языка. Однако, при хорошей лингвострановедческой и лингвистической подготовке многие «чисто национальные» анекдоты могут быть понятны даже таким студентам, которые ни дня не провели в стране изучаемого языка. Вот почему анекдоты или шутки служат отличным материалом или источником в обучении страноведению, лингвострановедению или практике речи. Например:

Если заболел, надо идти к врачу, сдавать анализы, получать рецепт, бегать по аптекам, покупать лекарства, и пить... Но для экономии нервов и времени лучше сразу начать с последнего. (15.12.2010) <http://syu.narod.ru/wordsd.htm>

Бывают такие анекдоты, которые могут быть понятны почти в любой стране, но все-таки, не каждому из ее жителей. Вот, например, чтобы понять следующий анекдот, главное быть уже в определенном возрасте:

Если вы считаете, что неудачно вышли на фотографии, то посмотрите на нее еще раз лет через десять, и ваше мнение изменится. (15.12.2010) <http://www.best-bookers.com>

По-нашему мнению, юмор может быть использован на любом этапе обучения иностранному языку. На начальном этапе – в прочем и на других – он служит мотивацией. Если студент с минимальным запасом лексики понял шутку на иностранном языке, то он видит одну из главных целей изучения языка – понимать. На среднем и подвинутом этапах юмор служит не только лексическим учебным материалом, но и страноведческим и лингвострановедческим, а также литературным или употребляется на занятиях обучения переводу и т.д. Каким именно образом, и какой именно юмор участвует в процессе, зависит от многих факторов, таких как этап и цель обучения.

Русский юмор на занятиях русского языка в Университете Ганы

Бывают анекдоты, которые содержат информацию о стране и о народе, но они непонятны студентам. Это может быть, например, из-за разного мышления своих и «чужих». В этом учебном году на втором курсе нашего университета был использован учебник, где в конце каждого урока был анекдот. Несмотря на то, что рядом с шуткой располагался рисунок, который объяснял или подчеркивал юмор и анекдоты были достаточно «нейтральными», т.е. не загруженными лингвострановедческим материалом, лишь около сорока процентов ганских студентов поняли их без объяснения, с первого чтения. Следует отметить, что по нашему мнению, у студентов в первую очередь была проблема с пониманием анекдотов и шуток из-за недостаточного словарного запаса, а также из-за невнимательного чтения. Также отметим, что в Гане тонкий юмор стал «модным» недавно, с появлением юмориста, который много времени провел за границей. Это может подтвердить и тот факт,

что, например, в самом распространенном местном языке Ганы слово «комик» передается как «дурак». Таким образом, в ганском юморе «юмористы» чаще всего клоуны, которые шутят над разными вещами и очень часто недостатками других людей. Звать, например, кого-то по имени «Лысый», так как у него уже нет волос, совершенно приемлемо, хотя в других странах это кличка может обижать человека. В то же время добавим, что ганский юмор содержит в какой-то мере и английский юмор, что объясняется колонизацией и статусом в стране английского языка [Чайбок-Тверефу 2010].

Перечисленные и анализированные следующие анекдоты были взяты из учебника Е. Василенко и Э. Ламма [1986].

Первый в учебнике анекдот был понятен всем:

Учитель карандашом показывает на карту и спрашивает:

– Что это?

– Это карандаш – отвечает ученик.

Однако картина, в конце третьего урока, где девушка лежит на кровати и читает женский журнал, уже нуждалась в объяснении. (Надпись над картиной: «Тс-с-с! Девочка занимается»). Для того чтобы понять, что здесь непонятного надо знать то, что у ребенка в ганском обществе немного другая жизнь, чем жизнь его сверстников в Европе. Выяснение лучше она или хуже не является целью нашей статьи. Но отметим то, что если студент или ученик дома, есть какая-то работа, которую он не может не делать, сказав, что он должен заниматься. Таким образом, в ганском обществе естественно, почти никто не будет обращать внимания на то, чтобы ребенок смог спокойно заниматься. В нашем случае девушка даже не занимается, а просто отдыхает...

Анекдот в конце пятого урока ясен всем:

Картина: пожилая женщина, молодой человек – продавец, магазин «Очки».

– Добрый день, девушка! Готовы мои очки?

Но анекдоты, приведенные ниже, нуждаются в объяснении, так как в ганском традиционном обществе во многих вопросах голос мужчины является решающим:

Две женщины разговаривают:

– Мой муж теперь не курит.

– О! У него сильный характер!

– У него? Это у меня сильный характер!

– Мама, дай мне, пожалуйста, пятьдесят копеек, – сказал сын матери.

– А мне – рубль, сказала дочь.

- А мне, дорогая, дай, пожалуйста, тридцать рублей, – сказал муж.
- Что случилось? – спросила мать.
- Разве ты забыла? Ведь у тебя сегодня день рождения.

В Гане часто бывает, что только муж зарабатывает, а жене выделяет какую-то сумму, чтобы содержать семью. Поэтому маловероятно, чтобы в традиционной ганской семье дети, а тем более муж, попросили бы деньги у матери. Не говоря о том, что день рождения не всегда празднуется.

Следующий рисунок, где папа сидит и старается играть с детьми, и надпись: «Когда мамы нет дома», также не понятен студентам. В Гане мало таких семей, где отец остается наедине с детьми. В случаях, когда мать занята, всегда находятся либо бабушки – или их сестры, племянницы или домработница. Часто живут вместе несколько поколений, и часто вместе с семьей живет обычно молодая, необразованная или приехавшая из деревни домработница.

Как видим из примеров, разница в жизни людей разных стран на самом деле влияет на их юмор. Даже поняв все слова анекдота, суть может быть не понятна из-за разного менталитета и традиций своей страны и страны изучаемого языка.

Заключение

Как видели, юмор может служить как мотивацией, так и учебным материалом разных областей обучения иностранным языкам. Поэтому, чтобы занятия были не только интенсивными но и интересными, на любых этапах обучения рекомендуется ознакомить студентов с юмором изучаемого языка.

В заключении хотелось бы добавить, что в самом начале этого столетия автор этой статьи на уроках практики речи четвертого курса в классах ганского университета часто использовала тексты Михаила Задорнова, написанные в 80-х годах. Студенты, которые только что прибыли из Москвы, где они проходили девятимесячную стажировку, не редко нуждались в объяснении юмористических текстов. Но всё-таки с правильно выбранным текстом и хорошей предтекстовой подготовкой студенты смеясь изучали не только русский язык, но и страноведение 80-х годов, а также лингвострановедение, менталитет, т.е. жизнь и культуру страны.

Литература

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков. СПб., 1999, с. 139
http://www.gramota.ru/slovari/types/17_8
- Белова, С. Виртуальные образы в рекламе Из материалов альманаха «Лаборатория рекламы, маркетинга и public relations» 2003, http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/advert/virt_images.htm 25.09.2010
- Василенко, Е., Ламм, Э., Русский – самостоятельно. 50 уроков русского языка. М., «Русский язык», 1986.
- Верещагин Е.М., Костомаров. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. – 3-е издание переработанное и дополненное. – М.: Русский язык, 1983
- Гайдова Т.С. Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков, Иркутск, 1999.
- Евстигнеева Т.А. Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ. Дис. канд. пед. наук, С-Пб., 2003. 252 с.
- Федорова, Л. Английский юмор 2009, <http://www.study.ru/support/lib/note123.html> 25.09.2010.
- Кошкарров Н.В. взаимодействие культур, <http://credonew.ru/content/view/352/28/> 09.12.2010.
- Крылатые фразы российской рекламы 2009, www.adme.ru/.../krylatye-frazy-rossijskoj-reklamy-46002/ 27. 09. 2010.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Слово/SLOVO М. 2000
- Цыганова. Крылатые выражения. 2005, http://new.referat.ru/bank-znani/referat_view?oid=24602 27. 09. 2010.
- Чайбок-Тверефу И., Использование кинофильмов на практических занятиях по РКИ, //Русский язык за рубежом, №4/2010, стр. 96-100, М.
- A pszichometria alkalmazása a célcsoportokban <http://www.magyarpaxromana.hu/kiadvanyok/egyuttlet/pszichometria.htm> 09.12.2010.
- Byram, M., Mjrgan, C. and colleagues (1994): Teaching and Learning Language and Culture. Multilingual Matters Ltd.
- Corbett, J. (2003): An Intercultural Approach to English Language Teaching. Languages for Intercultural Communication. Multilingual Matters Ltd.

- Feinberg L., (1978): The Secret of Humor.
- Gedeon M., Gondolatok a humor szerepéről a nyelvtanításban
<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonMarta.pdf>
07.12.2010.
- Jakabffy Éva Humor-geo, IPM 2010 február.
- Kramsch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford:
Oxford University Press.
- Lendvai E. 1996. Közelkép a verbális humorról. Nemzeti Tankönyvkiadó,
Budapest.
- Magyar Néprajzi Lexikon, <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1432.html>
07.12.2010
- Thanasoulas, D. (2001): In: Radical Pedagogy ISSN: 1524-6345
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html.
- The Tribune, Sunday Extra, Saturday, October 9, 2009
<http://www.tribuneindia.com/2010/20101009/saturday/above.htm>

Ясаи Л. (Будапешт, Венгрия)

О правилах употребления видов в лингводидактическом освещении

о. Наблюдения за употреблением той или иной языковой единицы или грамматической формы выражаются правилами. Известно, что так называемых «педагогических правил», относящихся к употреблению видов, особенно много, и их число в разных учебных пособиях варьируется от автора к автору. Многообразие правил объясняется сложностью функционирования категории вида русского глагола, и, как следствие этого, употребление видов мы не можем описать с помощью единственного правила, охватывающего все случаи, более того, это затруднительно даже с помощью нескольких простых и однозначных правил. Если все-таки сформулировать общую для всех случаев закономерность, то такая формулировка в учебных целях, конечно, обязательно нуждается в конкретизации и дальнейшей детализации. Это особенно очевидно, если дать научное, принятое в аспектологии определение, например, на основе соответствующего параграфа академической грамматики. Согласно такому абстрактному определению, совершенный вид (= СВ) выражает ограниченное пределом целостное действие, в то время как несовершенный вид (= НСВ) оставляет это значение невыраженным [Русская грамматика 1, 1980: 583]. Используя более простую, учебную терминологию, в качестве обобщающего правила можно сказать следующее: на СВ налагаются разные формальные ограничения (запреты), так, например, он не сочетается с определенным набором обстоятельств и, в форме инфинитива, не сочетается с фазовыми глаголами, тогда как НСВ в целом не характеризуется формальными ограничениями. Однако универсальный характер данного утверждения также требует его конкретизации и ряда уточнений во многих отдельных случаях. Разнообразие аспектуальных ситуаций приводит к тому, что преподаватели, на самом деле, должны руководствоваться целым набором «видовых правил».

В то же время, как показывает практика, некоторые правила зачастую «вступают в конфликт» друг с другом, т. е. при изменении си-

туации должно учитываться другое правило, противоречащее предыдущему. Иногда это бывает неизбежно, так как в другой ситуации требуется другое объяснение данного типа употребления, и на практике это значит, что изменение ситуации представляет собой не что иное, как увеличение числа правил. Поэтому вполне естественно, что в практическом пособии А. А. Караванова, предназначенном для продвинутого этапа обучения, к упражнениям (число которых превышает 160) приводится в помощь преподавателю 70 правил, т. е. столько кратких комментариев, разъясняющих выбор вида в разных ситуациях с учетом формы инфинитива и изменяемых форм в изъявительном наклонении, а также и в формах императива [Караванов 2004]. В таком приближении можно понять и то, что число предлагаемых правил у разных авторов неодинаково: В. В. Гуревич в своем пособии, посвященном глагольному виду, дает 53 пояснения перед разными типами упражнений [Гуревич 2008]. В пособии К. А. Соколовской, рассчитанном на начальный этап, вводится 23 правила [Соколовская 2002]. Й. Крекич в своей монографии, посвященной исключительно анализу побудительных перформативных высказываний, в соответствии с ситуациями побуждения различает 13 речевых актов [Крекич 1993]. Повидимому, ключом к пониманию употребления видов является анализ отдельных ситуаций, но с видоизменением ситуации нам нередко приходится изменять, уточнять и дополнять те правила, которые бытуют в учебной практике.

о.1. В лингводидактическом плане я поставил целью упорядочить практические правила употребления видов с указанием их приоритетности в соответствующей ситуации. Иными словами: в помощь преподавателю необходимо установить систему «видовых правил» по принципу их приоритетности. Для иллюстрации и разъяснения проблемы ниже я приведу примеры употребления видов глагола в изъявительном наклонении на те важнейшие случаи, которые среди нескольких правил допускают применение лишь одного из них.

1. Сначала остановлюсь на широко применимом правиле, согласно которому двунаправленное действие с аннулированным результатом выражается глаголом НСВ, а действие перфектное, сохраняющее результат в момент речи, глаголом СВ: *Кто открывал окно?* – ‘окно в данный момент закрыто’. Соответствующий вопрос с перфектным значением: *Кто открыл окно?* – ‘окно открыто’. В этой связи известно, что хорошо можно определить и круг тех глаголов НСВ, которые вообще способны выступать в двунаправленном значении – это глаголы обратимого дей-

ствия, т. е. глаголы, имеющие лексический антоним с обозначением противоположного направления (напр., *открывать–закрывать, приходить–уходить, подниматься–спускаться* и т. п.).

Несмотря на широкую применимость указанного правила, особенно с вопросительным словом *кто*, формы прошедшего времени НСВ иногда выражают другой тип общефактического значения. Так, например, форма *открывал* может употребляться и в таком случае, когда окно в данный момент открыто. Это бывает тогда, когда говорящего интересуют в первую очередь не результат действия и не его производитель (кто), а его другие, побочные обстоятельства. Представим себе следующую ситуацию: хотя говорящий видит, что окно открыто, тем не менее он употребляет НСВ – *Вы не знаете, кто открывал окно? На подоконнике лежали мои бумаги, их куда-то переложили* [Рассудова 1982: 56]. Принципиально подобным можно считать и пример из пособия Караванова: *Кто последним уходил из аудитории? Вы не забыли выключить свет?* (в момент речи в аудитории уже никого нет) [Караванов 2004: 120].

2. «Конфликт» двух, часто предлагаемых правил относительно выбора вида создается и в следующей ситуации, представленной в статье Е.Г. Борисовой для иллюстрации «неравенства» этих правил: *Дверь закрыта, тем не менее в вопросе употребляется форма СВ открыл: Ты открыл дверь, как собирался? А почему она сейчас закрыта?* [Борисова 1998: 82]. Как мы видим, контекст содержит однозначное указание на несохранившийся результат и, согласно правилу, ориентированному на учет наличия или отсутствия результата, здесь надо было бы употребить глагол НСВ. Однако в процитированном здесь контексте важнее, что спрашивают об ожидавшемся действии, и это обстоятельство требует употребления СВ. Очевидно, правило, связанное с ожидаемостью действия, имеет здесь приоритет и практически зачеркивает другое правило о несохранившемся результате. С другой стороны, как отмечает Е. Г. Борисова, в некоторых ситуациях с точки зрения видов достижение результата также может быть важнее, чем его аннулированность в момент речи. Мы имеем дело именно с таким случаем, когда результат акцентируется употреблением наречия *с трудом*, а несохранение результата говорящий «оставляет без внимания», точнее, это значение выражается контекстуально: *Я с таким трудом открыл окно, а его тут же закрыли* [ср. Борисова 1998: 87].

3. В связи с правилом употребления глагола при наличии аннулированности результата до момента речи обращает на себя внимание и следующий принцип, рассматриваемый как основной. Несохраниение результата в момент речи оказывается нерелевантным, если глаголы (по крайней мере два глагола) выражают последовательность действий, значит, если они выступают в контексте последовательной смены действий, когда ситуация включает ряд следующих друг за другом моментов времени. Естественно, что в таких контекстах при повествовании СВ обязателен: *Он вошел в комнату, зажег свет и сел; Она постояла минут 10 и ушла* и т. п.

3.1. На первый взгляд, это правило (т. е. при последовательности действий СВ обязателен) в русском языке представляется абсолютным, подчиняющим себе все другие случаи. Однако это не так. Если же последовательные акты действий представлены как повторяющиеся, как действия, происходящие многократно, то употребляется НСВ (*Каждый раз, когда он входил в комнату, зажигал свет и садился...*). В свете сказанного можно было бы сделать такой вывод, что правило, согласно которому многократное действие в русском языке всегда выражается НСВ, является универсальным, как кажется, оно охватывает все случаи. Однако и этот момент требует оговорок. Среди различных типов повторяющихся действий можно обнаружить и такие частные случаи, которые допускают или даже предписывают в контексте повторяемости употребление СВ. Коротко остановимся на одном из таких случаев.

4. В позиции так называемого суммарного значения, в сочетании с такими показателями, как *несколько раз, два раза (дважды), три раза (трижды), пять раз* и т. д., употребляется глагол СВ. Это значение реализуется в том случае, если действие воспринимается как монотемпоральное (соотносящееся с одной ситуацией). Встает вопрос: когда это возможно? Общим ориентиром может служить следующее объяснение: отдельные акты могут объединяться в сознании говорящего и интерпретироваться им суммарно как одно целое, если между ними сравнительно краткие временные интервалы. В некоторых случаях имеет место конкуренция видов (ср. *Я не расслышал, сколько с меня следует, поэтому она несколько раз повторила / повторяла сумму; Он позвонил / звонил два раза, но ему никто не открыл*), но СВ может быть и обязательным, а именно, если указание «разовости» спаривается с обозначением следующих друг за другом действий: *Он несколько раз перечитал телеграмму и положил ее на стол; Он несколько раз постучал по столу и сказал...* Видимо, в этих примерах

«правило повторяемости», которому в большинстве случаев подчиняются все другие правила, здесь все-таки уступает «правилу последовательности». На самом деле, контекст с обозначением последовательных действий оказывается решающим потому, что в сознании говорящего суммарная интерпретация и тем самым локализация нескольких действий устраняет их представление о повторяющемся характере, ведь отдельные действия «узко» локализованы во времени. Сказанное хорошо можно показать и на примере поговорки *Семь раз отмерь, один раз отрежь*.

По поводу возможности реализации суммарного значения следует заметить, что глаголы со значением обратимости действия (как, напр., *открыть – закрыть, приехать – уехать, включить – выключить*) ни при каких условиях не способны выступать в этом значении. Невозможность такого употребления объясняется лексическим значением глагола. Аномальность такого рода употребления проиллюстрируем негативным примером: **Он несколько раз открыл окно* (вместо правильного *открывал*).

5. В практике обучения некоторые правила предлагаются на чисто формальном основании, без указания на семантические или собственно аспектуальные особенности. В некоторых случаях это условно приемлемо и применимо. Так, например, сочетаемость характеристика фазовых глаголов с инфинитивом НСВ не требует комментариев, мотивированных на семантической основе, так как это правило является абсолютным. Однако во многих других случаях правило, сформулированное исключительно на основе ограничения сочетаемости видов, оказывается не универсальным, оно не охватывает все случаи. Проиллюстрируем это следующими примерами.

5.1. В педагогической практике широко применяется такое правило, что инклюзивно-временная конструкция *за* + винительный падеж требует СВ (напр., *Он перевел текст за 2 часа*). Это объясняется тем, что данная конструкция действительно создает типично перфективный контекст, но только при единичности действия. Если же такое результативное значение интерпретируется как узвальное, данная конструкция сочетается с глаголом НСВ: *Такие тексты он переводил (переводит) за 2 часа; Такие задачи он решал (решает) за несколько минут; За час он писал несколько сочинений* и т. п.

5.2. Выбор НСВ в прошедшем времени – также и при сохранении результативной конструкции *за* + винительный падеж – мотивирован временной неопределенностью, нелокализованностью в следующем

типе употребления: *Ты когда-нибудь пробовал испанские вина?* Таким же образом с предлогом: *Вы когда-нибудь поднимались за 2 часа на эту вершину?* Правда, контекст с одновременным наличием того и другого обстоятельства времени встречается редко, но если мы хотим выразить именно такой смысл, то значение подчеркнутой неактуальности действия (в вопросах с *когда-нибудь*) не позволяет употреблять СВ, даже если в предложении выражено инклюзивно-результативное значение.

Кроме того, следует заметить, что сочетание глагола с обстоятельством *когда-нибудь* требует НСВ только в прошедшем времени, в будущем же времени СВ передает особый модальный оттенок: *Ты когда-нибудь замолчишь? Ты когда-нибудь научишься завязывать галстук?*

5.3. Некоторые наблюдения за употреблением видов инфинитивных форм также принято объяснять на формальном (т. е. на сочетаемостном) основании. Так, существует правило о том, что инфинитив при отрицании модальных слов, выражающих значение надобности, должен стоять в форме НСВ: *не надо / не нужно / не следует / нет необходимости / не сто́ит / нет смысла делать*. Однако употребление НСВ в таком сочетании не может быть отнесено к вопросительным предложениям. Ср. тождество сочетания при изменении цели высказывания: а) *Не надо продавать эту машину* и *Не надо ли продать эту машину?* б) *Не сто́ит покупать эту квартиру* и *Не сто́ит нам купить эту квартиру?* Замена видов здесь имеет место потому, что такое вопросительное предложение выражает побуждение к действию, и тем самым стирается негативное отношение говорящего к действию, вследствие которого в утвердительном предложении требуется инфинитив НСВ. Значит, решающим фактором здесь является не указанный выше тип сочетания (*не надо* + НСВ), а то, что говорящий отрицательно относится к действию. Без такого семантического пояснения было бы неясно, почему после слов *зачем, рано* или *поздно* употребляется также инфинитив НСВ: *Зачем его приглашать?* (« не сто́ит, не надо) *Еще рано нам выходить* (« нет смысла), *Уже поздно идти на лекцию* (« уже нет смысла, не сто́ит).

5.4. Что касается выбора вида в инфинитивной форме, нередко применяется и такое формальное «педагогическое» правило, что слово *пора* требует инфинитива НСВ. Однако такое утверждение оказывается справедливым только тогда, когда выражается временное значение приступа к действию, как бы начинательное значение – *Пора* (т. е. время) *вставать*; *Пора* (т. е. время) *ложиться*; *Пора* (т. е. время) *кончать работу* и т. п. В случае же, когда слово *пора* указывает не на мо-

мент приступа к действию, а скорее на его необходимость, употребляем инфинитив СВ: *Пора покончить с этими недостатками* [Рассудова 1982: 101]. Ясно, что формальный подход здесь несостоятелен, необходимы семантические правила. Различие в видах со словом *пора* Е. С. Яковлева объясняет следующим образом: инфинитив СВ со словом *пора* предполагает такое спонтанное действие с призывной функцией, которое происходит вне плана и расписания, тогда как инфинитив НСВ допускает замену слово *пора* словом *время*, и это соотносит действие с временным рядом: планом, распоряжением, расписанием. Суть семантического различия в интерпретации действия хорошо раскрывается в следующих примерах, приведенных автором: *Все устали: пора сделать перерыв* и *Хотя время делать перерыв, я думаю, мы можем еще немного поработать* [ср. Яковлева 1994: 165]. Отметим, что реализация оттенка приступа к действию или актуализация призывной функции со значением необходимости может зависеть и от характера лексического значения глагола. В этом отношении показательны рассматриваемые здесь разнородные сочетания в стихотворении С. Есенина: *Вы говорили: / Нам пора расстаться, / Что вас измучила / Моя шальная жизнь, / Что вам пора за дело приниматься, / А мой удел – / Катиться дальше, вниз* [см. в кн. Jászay-Tóth 1987: 153]. Кроме упомянутых здесь глаголов *покончить* и *расстаться*, подобными с этой точки зрения являются, в частности, и глаголы *забыть* и *стать*, так как в них со словом *пора* актуализируется «под влиянием» лексического значения глагольной основы не столько начальная, сколько конечная фаза действия. См. в контексте: *Пора забыть верблюда этот гам / И белый дом на улице Жуковской* [А. Ахматова]. *Слабым вузам пора стать техникумами* [из Интернета].

6. Сделаем выводы. Вследствие соотнесенности глагольного вида с речевой ситуацией преподаватель (или автор учебника) должен сформулировать приблизительно столько практических правил, сколько ситуаций (или ситуационных типов) он намерен использовать для иллюстрации функционирования видов. Выявленные закономерности по отношению друг к другу могут быть сформулированы как правила «разного ранга», поэтому их целесообразно упорядочить на основе приоритетности. Отказ от множества практических правил (например, по соображениям упрощения подачи материала) значит и отказ от анализа аспектуальных ситуаций. Однако при недостаточном учете разнообразия ситуаций мы, на самом деле, возвращаемся к такому теоретическому обобщению типов употребления видов, на которое я

обратил внимание в своих вводных замечаниях (под пунктом о.), и легко усмотреть, что такое обобщение само по себе не может способствовать эффективному усвоению видов. С другой стороны, как кажется, «пора нам примириться» и с тем фактом, что усвоение безупречного употребления видов в иноязычной среде имеет свои реальные пределы и ограничения, – овладение ими в совершенстве, прежде всего в спонтанной устной речи, представляется иллюзорным.

Литература

- Борисова Е.Г. Частновидовые значения и практические правила употребления видов русского глагола // Типология вида. Проблемы, поиски, решения. Отв. ред.: М. Ю. Черткова, М., 1998, 80–87.
- Гуревич В.В. Глагольный вид в русском языке: Значение и употребление. М., 2008.
- Караванов А.А. Виды русского глагола: значение и употребление. М., 2004.
- Крекич Й. Побудительные перформативные высказывания. Szeged, 1993.
- Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982.
- Русская грамматика (главн. ред. Н.Ю. Шведова). Т. 1, М., 1980.
- Соколовская К.А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях. М., 2002.
- Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994.
- Jászay László, Tóth László, Az orosz igeaspektusról magyar szemmel. Budapest, 1987.

Сотрудники кафедры

Orosz Tanszék / Szlav Filológia Tanszék

Alapítási év: 1949.

Tanszékvezetők:

dr. Boros Istvánné 1949–1951
Albrecht Artúrné
dr. Selymes Ferenc 1951–1971;
dr. Gárdos Istvánné 1971–1974
Rumpler Nyina Alekszandrovna 1974–1982
dr. Misky György 1982–1988
dr. Hetesi István 1988–1990
dr. Medve Zoltán 1990–1991
dr. Lendvai Endre 1991–1998
dr. Szigethi András 1998–2006
dr. Wołosz Robert 2006–

Egyetemi tanárok:

Dr. Lendvai Endre 1975–

Főiskolai tanárok:

dr. Boros Istvánné 1948–1961
dr. Selymes Ferenc 1950–1971
dr. Bernáth Béla 1950–1970
Rumpler Nyina Alekszandrovna 1958–199
Diósi Rezsőné Brezovics Natalia 1961–1988
dr. Gárdos Istvánné 1962–1974

Főiskolai és egyetemi docensek:

Balázs Józsefné 1950–1972
dr. Tóvölgyi Henrik 1962–1973
dr. Hajzer Lajos 1963–1999
Medve Zoltán 1964–

dr. Szabó László 1965–1970
Misky György 1968–1996
Hajnády Zoltán 1968–1978
dr. Martsa Sándor 1974–1994
dr. Hetesi István 1979–1990
dr. Kun Miklós 1981–1988
dr. Gereben Ágnes 1984–1988
dr. Jászay László 1984–1989
dr. Szvák Gyula 1984–1987
dr. Somhegyi Gyula 1984–1988
dr. Végvári Valentyina 1987–
dr. Szigethi András 1992–
dr. Kovács Árpád 1989–1993
dr. Robert Wołosz 2000–
dr. Pálfalvi Lajos 1996–2000
dr. Balogh Magdolna 2005–2006

Egyetemi adjunktusok:

dr. Andor József 1951–1955 (főiskolai adjunktus)
Kellner Róbertné 1964–1968
dr. Kun József 1964–
Tiszóczy Csaba 1964–2000
Takács Györgyné 1969–
Horváthné Szemerédi Mária 1969–1992
Varga Lajosné 1971–1976
Bernáth Béláné dr. 1974–1992
Németh Gyula 1975–1995
dr. Tóth László 1976–1994
dr. Világhy József 1977–1995
Békés Lajosné dr. 1979–1995
dr. Komarov Valerij 1981–2005
Sáfár Béláné dr. 1982–1993
dr. Végvári Sándor 1985–1990
dr. Gilbert Edit 1985–1990
Laki Andrea 1992–2004
Sztankóné Stryjniak Elżbieta 1993–2000
Koós Margit 2008–

Tanársegédek:

Farkas Gyula 1951–1954
Horváthné Málics Zsuzsa 1951–1955
Albrecht Artúrné 1953–1955
dr. Magyaródi Sándorné 1963–1968
Csőszik Istvánné 1970–1975
Vasi Tamás 1971–1975
Mátrai Judit 1974–
Kovács Jánosné 1975–
Horváth Erika 1976–1977
Horváth Jenőné 1978–
Rébék Nagy Gábor 1978–1983
Farkas Tibor
Lippayné Czégény Etelka 1979–1981
Tapolczai László 1992

Tudományos segédmunkatársak:

Jakab Edit 1997–2001
Komjáti (Puskás) Diána 2008–

Lektorok:

N.I. Pecsenyina 1966–1968
Józef Bubak
L.P. Nyikolajevna 1968–1970
J.Ny. Kolokolcev 1970–1973
N.A. Vilor 1973–1978
A.L. Kiszeljov 1978
B. Cseremiszin 1985–1988
D. Abaseva 1988–1992
Tamara Focht 1992–1996
Robert Wołosz 1993–1997
Marina Povarnyicina 1996–
Galina Macjuk 1994–1995
Adam Falowski
Edward Stachurski 1997–1999
František Koli 1994–1995
Wiesław Stefańczyk –1993
Jerzy Majchrowski 1999–2000

Adminisztrátorok:

Kovács Marina

Mayer Mária 1963–1964

Lakatosné Pálffy Éva 1964–2004

Komjáti (Puskás) Diána 2004–2006

Békés Boglárka 2006–