Федеральное агентство по образованию
Томский государственный педагогический университет
Кафедра теории и истории языка
Кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе

Методика преподавания славянских языков с использованием технологии диалога культур

Материалы III Международной научной конференции
(16–18 октября 2008 г.)

Томск 2009

ББК 81.41 – 94 + 74.268.13
М 54

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Томского государственного
педагогического университет

М 54 Методика преподавания славянских языков с использованием технологии диалога культур : материалы III Международной научной конференции (16–18 октября 2008 г.) ; под ред. И. В. Никиенко и О. В. Орловой ; ГОУ ВПО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 340 с.

ISBN 978-5-89428-323-4

Сборник содержит материалы докладов, посвященных актуальным проблемам славистики, лингводидактики, межкультурной коммуникации и адресован филологам, преподавателям славянских языков и литератур, аспирантам, магистрантам, студентам.

ББК 81.41 – 94 + 74.268.13
М 54

Рецензент
докт. филол. наук, проф. *З. И. Резанова*

© Коллектив авторов, 2009
© Томский государственный
педагогический университет, 2009

ISBN 978-5-89428-323-4

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 9

Раздел I
Диалог языков и культур в современном мире

Ананьева Н. Е. *(Москва)*
К сопоставительному изучению лексики
славянских языков: некоторые компоненты
лексико-семантического поля «желание»
в польском и русском языках 14

Бабенко И. И. *(Томск)*
Образ Марины Мнишек
в лирике М. И. Цветаевой:
диалог поэта с историей и культурой 20

Ефанова Л. Г. *(Томск)*
Отношение к образованию и науке
в русской национальной традиции 27

Жакупова А. Д. *(Кокшетау, Казахстан)*
Особенности метаязыковой рефлексии
носителей славянских языков 34

Жаткин Д. Н. *(Пенза)*
К вопросу о восприятии шотландских
лингвокультурных реалий русскими
переводчиками произведений Роберта Бёрнса
(на материале переводов XIX века) 40

Катунин Д. А. *(Томск)*
Мультилингвистические тенденции
в современном законодательстве
стран бывшей Югославии 47

Михайлова Е. В.,
Чжоу Бао Цюань *(Минск, Белоруссия)*
Образ струнного музыкального инструмента
в китайской поэзии 57

Морозова И. О. *(Краснодар)*
Взаимодействие студенческого сленга
с другими социолектами 64

Мушич-Громыко А. В. *(Новосибирск)*
Язык как особое средство воспитания людей
в воззрениях И. Г. Гердера 71

Орлова О. В. *(Томск)*
О некоторых тенденциях
вербального моделирования образа Польши
в современных российских СМИ 75

Сарновский М. *(Вроцлав, Польша)*
К вопросу о русских прецедентах
в польском интертекстуальном пространстве 80

Селезнёва Н.В. *(Новосибирск)*
Особенности употребления обращения
к незнакомому лицу в современном китайском языке 88

Филь Ю.В. *(Томск)*
К вопросу о «синхронных» и «диахронных»
многоприставочных глаголах 92

Чжон Мак Лэ,
Пак Сан Чжин *(Кемён, Корея)*
К проблеме русско-корейских
и корейско-русских художественных переводов 99

Шарифуллин Б. Я. *(Лесосибирск)*
Славянская ономастика
в русском экспрессивном пространстве 102

Яковенко Л. К. *(Шымкент, Казахстан)*
Персонифицированная направленность
профессионального общения 110

Раздел II
Методика преподавания славянских языков в вузе

Азимбаева Ж. А. *(Караганда, Казахстан)*
К вопросу об обучении студентов
русскому языку как иностранному
в условиях межкультурной коммуникации 118

Барулина Л. Б. *(Новомосковск)*
Страноведческий аспект изучения
языковых единиц на начальном этапе
преподавания русского языка как иностранного 123

Бондаренко Н. А. *(Москва)*
Изучение межславянских культурных связей
на филологическом факультете 127

Буркова О. М. *(Минск, Белоруссия)*
Особенности работы над произношением звуков
русского языка со студентами-иностранцами 132

Ваджибов М. Д. *(Каспийск, Дагестан)*
О месте диалога культур
в преподавании русского языка
и культуры речи в поликультурной среде
Дагестанского государственного университета 139

Волкова Т. Ф., Демидова Т. А. *(Томск)*
Специфика языковой подготовки
иностранных граждан на магистерском отделении
политехнического университета 146

Вяничева Т. В. *(Томск)*
Об организации работы спецсеминара,
посвященного изучению устойчивых
композитивных номинативных единиц
русского языка 149

Глебская Т. Ф. *(Томск)*
Использование межуровневых языковых связей
при изучении семантики сложного предложения
студентами-филологами 157

Губанов С. А. *(Самара)*
Проблемы преподавания болгарского языка в вузе 163

Гузеева А. В., Артеменко Н. А. *(Томск)*
О межъязыковой интерференции
в области морфологии
(на материале русского и польского языков) 167

Дубина Л. В. *(Томск)*
Специфика преподавания
близкородственных языков:
имитация естественного опыта 172

Изотов А. И. *(Москва)*
Видеоматериал на уроке чешского языка 176

Кеангели М. М. *(Москва)*
Особенности обучения
иностранных студентов технических вузов
основам научной речи 183

Лебедева Л. А. *(Краснодар)*
Некоторые лингвистические акценты
в преподавании чешского языка филологам-русистам 186

Никиенко И. В. *(Томск)*
Задачи факультатива по изучению
древних славянских языков и его роль
в формировании источниковедческой
культуры студента-историка 192

Петрова С. М. *(Якутск)*
Урок-мастерская по графическому анализу
художественного произведения как эффективная
технология организации диалога культур
в профессиональной подготовке
будущего учителя-словесника 203

Пономарева Л. А. *(Томск)*
Использование аутентичного видеоматериала
на уроках русского языка 209

Фефелова О. А. *(Томск)*
Сотрудничество историков и филологов
Томского педагогического университета
в Школе русского языка и культуры
для иностранных студентов 212

Чайковская Е. Н. *(Новокузнецк)*
Старославянский язык в аспекте технологии
модульно-рейтингового обучения 216

Юнаковская А. А. *(Омск)*
Использование «западнославянского материала»
при чтении спецкурса «Русская региональная речь:
Среднее Прииртышье как объект
лингвокультурологического исследования» 221

Раздел III
Проблемы преподавания словесности в школе

Артеменко Н. А. *(Томск)*
Комплексное изучение заимствованной лексики
в школьном курсе русского языка 230

Бокатина Ю. И. *(Рузаевка)*
Изучение истории языка
как условие приобщения школьников
к исторической памяти народа 236

Болотнова Н. С. *(Томск)*
Особенности лингвокультурологического подхода
к преподаванию русского языка в современной школе 241

Борисова Е. В. *(Якутск)*
Изучение произведений И. С. Тургенева
на основе диалога культур как одно
из условий формирования языковой личности
якутского школьника 247

Горских О. В. *(Томск)*
Организация внутрикультурных дискурсов
в процессе изучения поэзии пушкинской поры 253

Данилова Т. Б., Шуклова Л. А. *(Томск)*
Диалог культур
в образовательном пространстве
сельской школы 258

Доманский В. А. *(Томск)*
Теория и практика внутрикультурного диалога 263

Ковалевская Е. Н. *(Томск)*
Приемы организации позиции учителя
в диалоге (на материале изучения повести
Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» в 9 классе) 270

Ковалевская М. С. *(Томск)*
Педагогические возможности использования
личностно ориентированных технологий
на уроках литературы (на материале изучения
творчества В. Г. Короленко в 8 классе) 276

Колпакова Л. В. *(Томск)*
ЕГЭ как инструмент оценки качества образования 281

Прусова И. Ю. *(Тульская область)*
Специфика уроков развития речи
и их роль в формировании толерантности школьников 287

Стручкова А. М. *(Якутск)*
«Диалог культур» в процессе изучения очерка
И. А. Гончарова «Фрегат “Паллада”»
в 10 классе якутской школы 292

Стычева О. А. *(Шымкент, Казахстан)*
К вопросу об учебно-методическом
обеспечении уроков русского языка
в школах Республики Казахстан 298

Токарева И. Ю. *(Тула)*
Специфика диагностических заданий
при определении уровня культурно-языковой
способности школьника 304

Трофимова О. В. *(Чита)*
Работа с культуроведческим текстом
при обучении критическому аудированию 308

Усатова О. А. *(Екатеринбург)*
К постановке проблемы дидактических основ
обучения школьников 9 классов
порождению текстов публицистических жанров
(на примере путевого очерка) 314

Чан-ха-ли Ю. С. *(Чита)*
Обучение репродуктивной текстовой
деятельности на уроках русского языка 321

Черепанова Л. В. *(Чита)*
Проектная деятельность в системе
формирования культуроведческой
компетенции школьников 327

Юдина Т. А. *(Оренбург)*
Устаревшие слова на уроках русского языка
в начальной школе: постановка проблемы 333

Предисловие

Сборник материалов **III Международной научной конференции «Методика преподавания славянских языков с использованием технологии диалога культур»** включает труды русских, казахстанских, белорусских, польских, китайских, корейских ученых, посвященные актуальным проблемам лингвистического и литературного славяноведения, лингвокультурологии, коммуникативной лингвистики, методики преподавания языков и литератур, межкультурной коммуникации, теории и практики перевода.

Современная славистика – не только и не столько изучение «славянских древностей». Это активно развивающееся направление мирового и отечественного языкознания, в полной мере отражающее особенности актуальной научной парадигмы: ее антропоцентризм, междисциплинарность, функционализм, диалогизм. Неповторимое своеобразие каждой славянской ветви на мировом древе языков и культур всегда будет объектом научных изысканий филологов, историков, культурологов, философов, методистов.

Свойственен «славянской» научной общественности и оперативный отклик на вызовы времени. Так, сложность и неоднозначность социальных преобразований стимулируют методику преподавания славянских языков к поиску новых педагогических форм. Значительно возросшая в последние десятилетия востребованность русского языка как языка, обеспечивающего доступ к качественному образованию, возможность карьерного роста и самореализации, обусловила всплеск интереса к методике преподавания его как иностранного или неродного. Интенсификация контактов представителей разных славянских и неславянских народов выдвигает на первый план исследования полилингвальной личности в ситуации диалога культур.

Признание диалога ключевым концептом гуманитарной картины мира и эффективной педагогической технологией объединяет материалы трех разделов сборника.

I раздел «Диалог языков и культур в современном мире» предлагает различные варианты осмысления специфики взаимодействия языков, языковых единиц, концептов, текстов, дискурсов.

Особенности славянского аксиологического и метаязыкового кода в разных языках описываются на примере лексико-семантического поля «желание» (**Н. Е. Ананьева**), фитонимии (**А. Д. Жакупова**), ономастики (**Б. Я. Шарифуллин**). **Ю. В. Филь** в своей статье говорит об историческом развитии явления полипрефиксации в русском языке на фоне других славянских языков.

Глубокий и всесторонний анализ дискурсивных реализаций отдельных концептов культуры (концептов *образование* и *наука* – в русском фольклорном дискурсе, концепта *цинь* – в китайском поэтическом дискурсе, концепта *язык* – в философском дискурсе И. Г. Гердера) представлен в материалах **Л. Г. Ефановой**, **Е. В. Михайловой** и **Чжоу Бао Цюань**, **А. В. Мушич-Громыко**. Проблемы теории и практики перевода художественного текста рассматривают в своих статьях **Д. Н. Жаткин** и южнокорейские исследователи **Чжон Мак Лэ** и **Пак Сан Чжин.** Романтизированный и мифологизированный образ Марины Мнишек в поэзии М. Цветаевой анализирует **И. И. Бабенко.**

Также в разделе нашли отражение такие актуальные проблемы современной межкультурной, деловой и этикетной коммуникации, как межъязыковая интертекстуальность (**М. Сарновский**), специфика профессионального (**Л. К. Яковенко**) и ритуального (**Н. В. Селезнева**) общения, медийная презентация образов инокультур (**О. В. Орлова**), взаимодействие социолектов (**И. О. Морозова**). Сложную языковую ситуацию в государствах, расположенных на территории бывшей Югославии, представляет работа **Д. А. Катунина**.

В центре внимания авторов II и III разделов сборника – языковая личность, и прежде всего – личность обучающаяся, восприимчивая, открытая для свободного культурного диалога.

Ряд статей **II раздела «Методика преподавания славянских языков в вузе»** посвящен актуальным вопросам вузовского преподавания русского языка как иностранного (статьи **Ж. А. Азимбаевой**, **Л. Б. Барулиной**, **О. М. Бурковой**, **М. Д. Ваджибова**, **Т. Ф. Волковой** и **Т. А. Демидовой**, **М. М. Кеангели**, **Л. А. Пономаревой**). Традиционные и инновационные технологии преподавания чешского и болгарского языков конкретизируются в материалах **С. А. Губанова**, **А. И. Изотова**, **Л. А. Лебедевой**. Особо выделяются исследования межъязыковой интерференции при изучении близкородственных (славянских) языков: украинского

в русской аудитории (**Л. В. Дубина**) и русского – в польской (**А. В. Гузеева** и **Н. А. Артеменко**). Ситуацию реального диалога русских и польских студентов в рамках дискуссии об этнических стереотипах описывает в своей статье **О. А. Фефелова**.

В этом же разделе представлен и региональный аспект лингвистического и литературного славяноведения. Так, **С. М. Петрова** предлагает учитывать при подготовке педагогов-словесников специфику менталитета их будущих учеников-якутов, а **А. А. Юнаковская** рассматривает Среднее Прииртышье как объект лингвокультурологического исследования.

В статьях **Е. Н. Чайковской** и **И. В. Никиенко** разрабатываются методики преподавания древних славянских языков в педагогических вузах в рамках основных и факультативных курсов.

Такие сложные для освоения студентами единицы русского языка, как лексические и синтаксические композиты, освещены в статьях **Т. В. Вяничевой** и **Т. Ф. Глебской**.

Программной для **III раздела «Проблемы преподавания словесности в школе»** стала статья проф. **Н. С. Болотновой «Особенности лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка в современной школе»**, обозначившая основные актуальные направления преподавания русского языка и литературы в их неразрывной связи с историей и культурой народа. Эти направления проиллюстрированы практическими разработками в ряде материалов раздела.

Способы приобщения школьников к опыту прошлых поколений, зафиксированному в языке и текстах культуры, описываются в статьях **Ю. И. Бокатиной**, **Т. Б. Даниловой** и **Л. А. Шукловой**, **В. А. Доманского**, **О. В. Трофимовой**, **Л. В. Черепановой**, **Т. А. Юдиной**. Проблемы изучения русского языка и литературы в национальной школе исследуются в работах **Е. В. Борисовой**, **И. Ю. Прусовой**, **А. М. Стучковой**. Разные грани текстоориентированного подхода к преподаванию языка в школе получили освещение в материалах **О. А. Усатовой**, **Ю. С. Чан-ха-ли**. Плюсы и минусы ЕГЭ как инструмента оценки качества образования рассматриваются в работе **Л. В. Колпаковой**.

Актуальные проблемы методического обеспечения уроков словесности решаются в серии практикоориентированных материалов раздела. Так, в статье **О. А. Стычевой** рассматривается

образовательный потенциал текста как межпредметной дидактической единицы, в работе **И. Ю. Токаревой** – процедура диагностики культурно-языковой способности учеников, в материале **Н. А. Артеменко** – механизм усвоения ксенолексики школьниками. Педагогические возможности различных инновационных технологий при изучении русской классической литературы оцениваются в исследованиях **Е. Н. Ковалевской**, **М. С. Ковалевской**, **О. В. Горских**.

Материалы сборника адресованы лингвистам, литературоведам, преподавателям дисциплин гуманитарного цикла, методистам, а также всем, кого интересуют язык как уникальный путь познания мира и вариативность путей познания языка.

Раздел I

Диалог языков и культур в современном мире

Н. Е. Ананьева

К сопоставительному изучению лексики славянских языков: некоторые компоненты лексико-семантического поля «желание» в польском и русском языках

г. Москва

Не насытится (не наполнится) око зрения,
а сердце желания.
(Русская пословица)

*– **Хочу** туда. **Хочу** скорей на землю!*
– Постой. Сейчас поднимемся повыше.
На десять тысяч. Там еще ты не был.
– Пусти!
*– Ты сам **мечтал**. Ты **жаждал**. Ты **хотел**!*
*– Жить на земле. Душой **стремиться** в небо.*
Вот человека сладостный удел.
(В. С. Солоухин «Жить на земле…»)

Данная статья представляет собой продолжение работы [1], где были исследованы нейтральные лексические составляющие концепта «желание» в современном русском и польском языках (русск. *желание*, *хотеть* – польск. *chęć*, *chcieć*), а также некоторые другие его компоненты с Х-содержащими корнями (русск. *охота*, польск. *ochota*, *zachcianka* и др.). В этой же статье было также определено соотношение понятий «концептуальное поле» и «лексико-семантическое поле». Подчеркивалось, что постулировать понятия «концепт» и «концептуальное поле» возможно только в том случае, если они включают в себя не только лексико-семантические (понятийные) поля, но и всю совокупность представлений и ассоциаций, возникающих у носителей данного языка в связи с определенным объектом, действием, признаком или состоянием, в нашем случае, волитивным состоянием желания. Помимо лексических и фразеологических компонентов в состав концептуального поля могут входить как разноуровневые языковые средства (например, волитивный концепт «желание» выражается в польском и русском языках грамматическими средствами оптативности: частица *бы* в русском языке, спрягаемая частица сослагательного

наклонения *bym, byś, by, byśmy, byście* и частица *oby* в польском языке и др.), так и невербальные (например, жест соединения ладоней, прижатых к груди, выражает просьбу-желание у русских). Если мы вспомним, что семантика (семантический лейтмотив. смысл) оптативности / желательности – это один из типов модальных значений, то концепт «желание» входит в еще более широкую категорию модальности. Когда же для исследователя понятия «лексико-семантическое (понятийное) поле» и «концептуальное поле» синонимичны, т.е. концепт в соответствии со значением лат. *conceptus* означает «понятие», то вполне можно обойтись, на наш взгляд, и без обозначений «концепт» и «концептуальное поле», не умножая число тождественных терминов. В докладе мы ограничиваемся анализом компонентов лексико-семантического поля оптативности. Подобно другим лексико-семантическим полям (далее ЛСП), ЛСП «желание» не имеет резких границ и пересекается с другими полями (например, с такими тесно связанными ЛСП, как «надежда», «ожидание», «мечта» и даже с ЛСП концепта «любовь»).

Особую трудность при анализе языковой репрезентации концепта «желание» создает то обстоятельство, что смысл «хотеть, желать» входит в число так называемых «семантических примитивов», с помощью которых когнитивисты толкуют значения слов любого языка. Иначе говоря, существует опасность безмерного расширения этого концепта. Поэтому в наш анализ вовлекаются только те лексемы, для определения значений которых в словарных источниках используются слова оптативной семантики.

К лексическим составляющим ЛСП концепта «желание» относятся слова, содержащие континуанты следующих основных корневых морфем: **χot(')- *χъt-*χõt'-* (знак ˜ обозначает носовость), **žel'-, *žit(')-, *žęd(j)-, *jьsk-, *olk-, *prag-, *t'ęg-, *vol(j)-* и некоторых других. Как уже было отмечено выше, ранее нами анализировались репрезентанты Х-содержащих корней в современном польском и русском языках, а также лексемы с континуантом **žel-* в русском языке. В обоих сопоставляемых языках концепт «желание» манифестируют лексемы, содержащие корневые континуанты **žęd(j)-* (русск. из ст.-сл. *жажда*, др.-русск. *жажа,* польск. *żądza* и др.), **t'ęg-* (русск. *тяга,* польск. *pociąg* «желание, влечение»), **vol(j)-* (русск. *воля, волеизъявление*, польск. *wola* и др.),

**olk-* (русск. *алкать,* польск. *łaknąć* и др.). При отсутствии в русском языке в качестве составляющих концепта «желание» в польском языке компонентами ЛСП оптативности являются слова с континуантами корней **prag-* (*pragnienie, pragnąć*) и **žit(ˇ)-* (*życzenie, życzyć*). Представленность континуации **jьskati* в польском языке тем не менее не позволяет включить *iskać* (и его устаревшие и диалектные варианты *wiskać, hiskać*) в ЛСП оптативности, поскольку для польской лексемы известно только значение специализированного поиска: «искать в голове (паразитов, вшей)». Напротив, для русск. *искать* с его основным значением неспециализированного поиска «стремиться найти», а также аналогичного польскому специализированного значения «искать в голове (вшей)», выделяется и смысл «хотеть что-либо сделать» [2, с 238]. Это значение представлено, например, в таком выражении, как *искать руки* «хотеть взять в жены кого-л.». Ср. также синонимию «искать» и «желать» в пословице: *Искав* (*желаючи*) чужого, свое потеряешь. Судя по материалам «Этимологического словаря славянских языков» [2, с. 238], значение «хотеть» наряду с «искать» характерно для южнославянского ареала, в то время как у западных славян оно не выделяется. Русский язык занимает здесь срединное положение: русск. *искать* входит в периферию ЛСП оптативности, являясь основным средством выражения смысла «поиск».

Ряд репрезентантов концепта «желание» в обоих сопоставляемых языках восходит к глаголам движения или каузации движения (польск. *pędzić* «стремиться, гнаться» – *popęd* «влечение, склонность, пристрастие», *ciągnąć* «тянуть, тащить(ся)» – *pociąg* «желание, влечение», русск. *тяга, стремление, влечение* и др.). Поскольку часть семантических признаков концепта «любовь» образуют так называемый «дезидеративный» (оптативный) смысловой блок (*влечение, страсть, стремление*), восходящий к «этимону» глагола любить – «хотеть / желать» [3, с. 211], в сферу исследования компонентов ЛСП «желание» вовлекаются также континуанты корней **l'ub-, *mil-, *lask-* (в обоих сопоставляемых языках) и **koχ-* (в польском).

И в русском, и в польском языках представлены также лексические компоненты концепта «желание», не связанные с континуацией вышеперечисленных праславянских корней и производством

от них соответствующих дериватов. Например, фразеологизмы, содержащие «органолептическую» лексику (в том числе и заимствованную): польск. *mieć chrapkę na coś* «иметь охоту к чему-л.» (*chrapka* – уменьш. от *chrapy* «ноздри»), *mieć apetyt na coś* «иметь охоту к чему-л., *аппетит* к чему-л.» (*аппетит / apetyt* связан со вкусом), русск. диал. сибирск. *норка свистит* «непреодолимо хочется что-либо сделать» (*норка* = *ноздря*), простор. *губу раскатать* на что-л., заимствованная паремия *Аппетит приходит во время еды*, употребляемая в ситуации, не связанной с поглощением пищи (о возрастании в процессе каких-либо действий некоторого желания). Ср. также различного происхождения польские диалектные лексемы со значением «желание»: *zabażyć* «захотеть, пожелать», *zabażyć się* «захотеться, прийти в голову, взбрести на ум», существ. *zabażenie* и *zabażenie się*, малопольск. (дер. Гурно, окрестности Жешува) *uudora «chęć zachcianka»* («желание, каприз») [4, с. 220], южно-малопольск. («подегродский говор») *xas «ochota przy piciu», «kuraż»* («желание во время выпивки», «кураж») [5, с. 190]. Последняя лексема выводится Е. Павловским предположительно из гуральского *xasen «zysk»* («прибыль»), которое, в свою очередь, восходит к унгаризму *haszon «korzyść, zysk»* («польза, выгода», «прибыль»). Ср. также заимствования, в которых содержится сема «желание» или, напротив, «нежелание»: русск. *волонтёр* «доброволец», польск. устар. *wolontariusz* «то же»; русск. *волюнтаризм, волюнтарист*; польск. *benewolencja* «доброжелательность» (т. е. «желание добра кому-л.»), «благодарность»; *volens-nolens* «волей-неволей»; польск. *dezyderat* «пожелание». О широком распространении в XVI в. глагола *raczyć* «хотеть, изволить», этимологически связанного с наречием *raczej* «скорее; лучше», см. [6, с. 451–452].

В концептуальное поле оптативности входят также паремии. При этом они могут включать лексические компоненты ЛСП «желание», но не обязательно. Например, порицание чрезмерности желания выражается в русской паремиологии содержащими глаголы *хотеть* и *желать* пословицами: Лишнего *пожелаешь* – последнее *потеряешь*; Много *желать* – добра не видать; Кто много *желает*, тот и мало не видает; Назови его братом, а он и в большие (старшие) *похочет* и мн. др., а также паремиями с отсутствием подобных компонентов (напр.: За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь; Двух зайцев гонять – ни одного не поймать).

В статье анализируются главным образом лексические компоненты ЛСП «желание» с континуацией корневой морфемы **žęd(j)-*, представленной в обоих сопоставляемых языках, и корневой морфемы **prag-*, отсутствующей в анализируемом значении в русском языке. Попутно привлекается также материал, касающийся континуантов **vol(j)-* и **olk-*.

В отличие от нейтральных составляющих ЛСП «желание», компоненты с континуантами **žęd(j)-* и **prag-* в современных русском и польском языках (русск. *жажда*$_1$ – *жаждать*$_1$, польск. *żądza*$_1$, *pożądanie*$_1$ – *pożądać*$_1$, *pragnienie*$_1$ – *pragnąć*) обозначают высокую степень желания. Ср. словарные определения некоторых из этих лексем: *жажда*$_1$ – «сильное, страстное желание чего-л.», *жаждать*$_1$ – «сильно желать», *pragnienie*$_1$ – «gorąca chęć, dążenie do czegoś» («горячее желание, стремление к чему-л.»), *pragnąć* – «chcieć czegoś usilnie» («сильно чего-л. желать»), *żądza* – «gwaltowne, niepohamowane pragnienie czegoś» («внезапное, неудержимое, сильное желание чего-л.»).

Выражая высокую степень, интенсивность желания, слова *жажда*$_1$ и *жаждать*$_1$ одновременно являются стилистически маркированными, в отличие от нейтральных центральных компонентов ЛСП оптативности существительного *желание* и глагола *хотеть*, поскольку приводятся в словарях современного русского языка с квалификатором *высок.* Они частотны в лексиконе русских поэтов, причем не только XIX в., но и у современных, где подчеркивают «высокий стиль» поэтического языка.

В результате анализа значений, лексической и синтаксической сочетаемости лексических репрезентантов концепта «желание», содержащих континуанты корневых морфем **žęd-* (в современных польском и русском языках) и **prag-* (в современном польском языке), выявлено следующее:

- особенности лексической сочетаемости и фразеологизмы компонентов ЛСП «желание» доносят до нас «отсвет» представлений, которые легли в основу номинации того или иного явления: так, сочетаемость *gasić pragnienie, rozniecać pragnienie,* фразеологизм *pragnąć jak kania deszczu* дают представление о чем-то горячем и жгучем (что можно «угасить» водой), присутствующем в значении номинации *pragnienie,* что совпадает с реконструируемой семантикой корня **prag-*;

- рассмотренные лексемы, содержащие континуанты корневых морфем **žęd-* и **prag-*, демонстрируют, в частности, следующие модели семантических изменений: «специализированное желание» → «неспециализированное желание» (**prag-*), «желание» → «требование» (**žęd-*), «желание» → «чрезмерное, избыточное желание» → «жадность, скупость» (**žęd-*), «желание» → «необходимость» (**žęd-*);
- интенсивная степень волитивного эмоционального состояния «желания», выражаемая континуантами *prag- и *žęd-, может стираться и затемняться в научном и официальном стилях (*jest bardzo pożądane*);
- формальная близость генетически разных корней может вызывать в них семантическое сближение (**žęd-* и **žъd-*);
- ЛСП «желание», как и другие ЛСП, не имеет резко очерченных границ, пересекаясь с другими ЛСП («надежда», «поиск», «мечта» и др.).

Таким образом, лексико-семантическая система любого языка, состоящая из совокупности пересекающихся, плавно «переходящих друг в друга», разнообъемных ЛСП, представляет собой такой феномен, к которому возможно применение понятия «континуум».

Литература

1. Ананьева, Н. Е. Концепт «желание» в польском и русском языках (I польск. chęć – chcieć, русск. желание – хотеть) / Н. Е. Ананьева // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 30. – М., 2005.
2. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. – Вып. 8: *χa - *jьvьlga. – М., 1981.
3. Воркачев, С. Г. Любовь как лингвокультурный концепт / Воркачев, С. Г. – М., 2007.
4. Ożóg, K. Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku: Wybrane zagadnienia / K. Ożóg. – Rzeszów, 2001.
5. Pawłowski, E. Gwara podegrodzka / E. Pawłowski. – Wrocław ; Kraków, 1955.
6. Brückner, A. Słownik etymologiczny języka polskiego / A. Brückner. – Wyd. II. – Warszawa, 1970.

И. И. Бабенко

Образ Марины Мнишек в лирике М. И. Цветаевой: диалог поэта с историей и культурой

г. Томск

По признанию многих исследователей, например, Т. Агапкиной, Я. Орловского, К. Душенко, Е. Левкиевской (см. подробнее: [1; 2; 3]) образ польской пани в русской литературе и культуре был сформирован под влиянием одной, весьма неоднозначной, исторической личности – Марины Мнишек, жены Лжедмитрия I и II, непосредственной участницы событий Смутного времени. Судьба польской красавицы и авантюристки была сколь яркой, столь и трагической – она была лишь статисткой грандиозной драмы самозванства, существенно повлиявшей на ход российской истории. В памяти народной, по свидетельству энциклопедистов, Марина Мнишек приобрела демонические черты, став «поганою Царицею» [4], «Маринкой безбожницей», «еретицей» и «колдуньей»: «А злая его (Лжедимитрия) жена Маринка безбожница сорокой обернулася и из палат вон она вылетела» [5].

Историки весьма сдержано оценивают роль Марины Мнишек в событиях Смутного времени, считая её весьма честолюбивой особой, рискнувшей быть вовлеченной в авантюры государственного масштаба. В опубликованных дневниковых записях и письмах Марина Мнишек скромно величает себя царицей московской, поскольку была венчана на царство, то есть стала Великой Государыней Марией Юрьевной, еще не став венчанной супругою Самозванца. Она честно пишет в феврале 1610 года, обращаясь к тушинскому «воинству»: «*я уезжаю, как для защиты доброго имени, добродетели, сана – ибо, будучи владычицей народов, царицей московской, возвращаться в сословие польской шляхтенки и становиться опять подданной не могу*» [6]. Сыграв однажды роль русской властительницы, она так вошла во вкус, что даже угроза жизни не смогла остановить её стремления вернуться на престол.

По мнению Н. М. Карамзина, Марина, юная прелестница, была честолюбива и легкомысленна до безрассудства, а основными мотивами, толкнувшими её замуж, стали алчность и честолюбие её

отца. Н. М. Карамзин, опираясь на исторические документы, подробно перечисляет награды, обещанные Мнишку в случае прихода Самозванца к власти, великолепные свадебные подарки, роскошные наряды Марины: «*Марина, усыпанная алмазами, яхонтами, жемчугом, была в русском, красном бархатном платье с широкими рукавами и в сафьянных сапогах; на голове ее сиял венец*» [4]. Роскошь подарков, помпезность церемонии венчания Марины на царство, великолепие свадебной церемонии и размах послесвадебных гуляний – всё это не помогло Марине и Самозванцу стать в глазах москвичей истинными самодержцами Российским. Историк писал, что «*Корона Мономахова на главе иноземки, племени ненавистного для тогдашних Россиян, вопияла к их сердцам о мести за осквернение святыни. Так мыслил народ… Россияне видели, слышали и не прощали*» [4].

Н. М. Карамзин весьма категоричен в своих оценках, его неприятие вызывают все обстоятельства жизни Марины, например, историк пишет, что, получив подметную грамоту от представителей Лжедмитрия второго, «*Мнишек и Марина не колебались. Отечество, безопасность, Вельможество и богатство, еще достаточное для жизни роскошной, не имели для них прелести трона и мщения; ни опасности, ни стыд не могли удержать их от нового, вероломного и еще гнуснейшего союза с злодейством*». Итак, автор «Истории государства Российского» описывает Марину, используя самые нелестные характеристики: «*бесстыдная Марина с своею поруганною красотою*», «*срамная жена*», «*театральная Царица*», «*мнимая честь Марины*», «*высокомерие Марины*», «*злосчастная Марина*», «*Марина вбежала в горницу; пылая гневом, злословила, поносила Короля*», «*Марина, оставленная мужем и Двором, не изменяла высокомерию и твердости в злосчастии*» и т. д. [4].

Несколько иначе, не как роковая злодейка, а как романтическая авантюристка представлена Марина Мнишек в драме А. С. Пушкина «Борис Годунов». Она прелестная и надменная красавица, хотя один из кавалеров, присутствующих на балу в замке воеводы Мнишека отзывается о ней нелестно: «*Да, мраморная нимфа*: // *Глаза, уста без жизни, без улыбки*...». Сама Марина, по замыслу А. С. Пушкина, зная о своих достоинствах, мгновенно выполняет поставленную отцом задачу – очаровывает знатного гостя: «*А какова, скажи, моя Марина? / Я только ей промолвил: ну,*

смотри! / Не упускай Димитрия!.. и вот / Все кончено. Уж он в ее сетях». На тайном свидании она ждет от Лжедмитрия не признаний в любви и слов восхищения, а обсуждения совместных действий по «возвращению» российского престола: «*Стыдись; не забывай / Высокого, святого назначенья: / Тебе твой сан дороже должен быть / Всех радостей, всех обольщений жизни, / Его ни с чем не можешь ты равнять. / Не юноше кипящему, безумно / Плененному моею красотой, / Знай: отдаю торжественно я руку / Наследнику московского престола, / Царевичу, спасенному судьбой*». *Полная решимости Марина так представляет свою роль в грядущих событиях: «я решилась / С твоей судьбой и бурной и неверной / Соединить судьбу мою… / Чтоб об руку с тобой могла я смело / Пуститься в жизнь - не с детской слепотой, / Не как раба желаний легких мужа, / Наложница безмолвная твоя, Но как тебя достойная супруга, / Помощница московского царя*». Она мыслит себя не только равной мужу, но и достойной царской короны, даже признание Лжедмитрия в самозванстве не смущает её, а лишь усиливает желание добиться заветной цели – трона московского. По окончании тайного свидания Самозванец так отзывается о Марине: «*И путает, и вьется, и ползет, / Скользит из рук, шипит, грозит и жалит. / Змея! змея! - Недаром я дрожал. / Она меня чуть-чуть не погубила*». Нелестное сравнение Марины со змеёй автор вложил в уста влюбленного в неё Самозванца, что весьма показательно характеризует представление А. С. Пушкина о человеческих достоинствах героини.

Максимальная поэтизация образа Марины Мнишек, наделение её чертами романтической героини происходит в лирических произведениях М. Цветаевой. Яркая, бурная и короткая жизнь Марины Мнишек волнует поэтессу и побуждает вновь и вновь воплощать образ прекрасной польки. Известная авантюристка обретает в поэтическом мире М. Цветаевой то черты демонической и холодной красавицы, то страстной любовницы, то нежной романтической возлюбленной, то трагической жертвы обстоятельств. Способность воплотить крайние проявления характера, изобразить сильные чувства и яркие эмоции лирической героини – вот отличительная черта поэтического идиостиля М. Цветаевой.

Притягательность и склонность к романтизации образа польской авантюристки объясняется тем, что Марина Цветаева отчасти ассоциировала себя с нею, считая, что названа в её честь:

«панны польской / Я именем зовусь»; «Как трех Самозванцев в браке / Признавшая тезка»; «Такова у нас, Маринок, / Спесь, - у нас, полячек-то»; «Правит моими бурями / Марина - звезда - Юрьевна, / Солнце - среди – звезд»; «Марина! Царица – Царю… Славное твое имя / Славно ношу». Более того, польское происхождение лирической героини или других персонажей часто осмысливается как примета их избранности, особости: «*Моих прабабушек-полячек / Сказалась кровь»; «Но вал моей гордыни польской»; «Из Польши своей спесивой / Принес ты мне речи льстивые, / Да шапочку соболиную, / Да руку с перстами длинными, / Да нежности, да поклоны, / Да княжеский герб с короною»;* описывая Царь-Девицу в одноименной поэме, автор лишь однажды проговаривается о происхождении мучимой страстями героини: «*Стоит полоняночка / На башенной вышечке. / Связалась, беляночка, / С тем самым с мальчишечкой*». Особенно яркий образ двадцатилетней польки представлен в стихотворении «*Бабушке*». «*Продолговатый и твердый овал*» «*ледяного лица*», «*надменные губы*», «*Темный, прямой и взыскательный взгляд./ Взгляд, к обороне готовый*» – весь облик юной польки, запечатленный в поэтическом портрете, подчеркивает силу её характера, мощь невоплощенных страстей: «*Сколько возможностей вы унесли, / И невозможностей - сколько? - / В ненасытимую прорву земли / Двадцатилетняя полька!*», - продолжающих бушевать в душе внучки – лирической героини М. Цветаевой: «*- Бабушка! - Этот жестокий мятеж / В сердце моем - не от вас ли?*». Любопытно, что стремление барышень рубежа 19–20 веков найти польские корни достаточно типично: «*Каждая красивая русская девушка утверждала, что ее бабушка была полькой. Мифическая польская бабушка была знаком не только утонченной красоты, но и аристократизма*» [7].

Итак, основу образа Марины Мнишек, созданного поэтической фантазией М. Цветаевой безусловно составляют традиционные для русской культуры представления о гордой, спесивой и свободолюбивой красавице польке. Однако поэтесса осмыслила перипетии судьбы Марины Мнишек не исторически, а эстетически, создав сложный и трагический образ красавицы аристократки.

Глубина образа создается в поэтическом цикле «Марина» и стихотворении «Димитрий! Марина!». Рассмотрим далее, как воплощается образ Марины Мнишек в лирике М. Цветаевой.

В первом стихотворении цикла «Марина» поэтесса, нанизывая образные определения лирической героини, подчеркивает её

абсолютную преданность возлюбленному, готовность пожертвовать всем ради его благополучия: «*Быть голубкой его орлиной! / Больше матери быть, – Мариной! / Вестовым – часовым – гонцом –/ Знаменосцем – льстецом придворным! / Серафимом и псом дозорным / Охранять непокойный сон*»; способность стать тенью любимого, сопровождая его повсюду и разделяя с ним все тяготы жизни: «*Ногу в стремя! – сквозь огнь и воду! / Где верхом – где ползком – где вплавь! / Тростником – ивняком – болотом… / Не подругою быть – сподручным! / Не единою быть – вторым! / Близнецом – двойником – крестовым / Стройным братом, огнем костровым, / Ятаганом его кривым*». Героиня наделяется демоническими чертами, в дорогу она отправляется «*сальных карт захватив колоду*», а все препятствия способна преодолевать «*черным вихрем летя беззвучным*». Даже в час смерти и в судный день они не могут быть разлучены – все обстоятельства должны уступить их любви.

Второе стихотворение разительно отличается от первого, в нем эстетическая задача автора подчинена требованиям исторической достоверности. Ключевым словом становится имя *Лжемарина*, она «*трем Самозванцам жена, / Мнишка надменного дочь*», её история – история несбывшихся возможностей и невыполненного долга («*Ты – гордецу своему / Не родившая сына...*», «*Ты, гордецу своему / Не махнувшая следом*»), история предательства и трусости женщины, не способной на любовь и самопожертвование (*На роковой площади / От оплеух и плевков / Ты, гордеца своего / Не покрывшая телом.../ В маске дурацкой лежал, / С дудкой кровавой во рту. / – Ты, гордецу своему / Не отершая пота...»).* Такая женщина достойна, по мнению поэтессы, лишь проклятья: «*– Своекорыстная кровь! –/ Проклята, проклята будь / Ты – Лжедимитрию смогшая быть Лжемариной!*».

Любовь Марины Мнишек и Григория Отрепьева (Лжедмитрия I) представлена в третьем стихотворении рассматриваемого цикла как краткий миг («*краткая встряска костей о плиты*») между встречей «*– Сердце, измена! / – Но не разлука! / И воровскую смуглую руку / К белым губам*» и смертью героев «*– И – повторенным прыжком – / На копья!*».

Заканчивает цикл стихотворение, в котором изображена узнаваемая по драме А. С. Пушкина «Борис Годунов» сцена тайного свидания Марины и Самозванца. М. Цветаева даёт свою интерпретацию характеров героев, существенно отличающуюся

от прецедентной. Лирическая героиня, «*ясновельможна панна*», скромна (*«– Чем заплачу за щедроты… Что–то ответило: – Жизнью!»*) и религиозна, мыслит свой выбор как служение Богу («*В каждом пришельце гонимом / Пану мы Иезусу – служим...*»). «*Горсть неподдельных жемчужин*» – *бусы,* которые она держала в руках, вдруг рассыпаются, предрекая слезы героини. Выдает её истинные намерения лишь мнимое замешательство и зоркий взгляд из–под ресниц: «*Мнет в замешательстве мнимом / Горсть неподдельных жемчужин… Каждой ресницей нацелясь, / Смотрит, как в прахе елозя, / Их подбирает пришелец*». Этот образ Самозванца, ползающего в прахе и собирающего жемчужины – будущие слезы Марины, становится вызовом пушкинскому, вложенному в уста Самозванца, уподоблению Марины змее.

В стихотворении «Димитрий! Марина!» авторская идея сводится к тому, что Мнишек и Отрепьев соединены навек грешной любовью и мятежной судьбой, царской гордыней и даже одной «двусмысленной звездой» над люлькой, над ложем, над троном: «*Согласнее нету ваших / Единой волною вскинутых, / Единой волною смытых / Судеб! Имен!*». Поэтесса воспевает «*злую красу… Лик без румянца*» Марины Мнишек, которая, вопреки исторической достоверности, разделила в этом стихотворении с Лжедмитрием I судьбу и смерть. Чернокнижница Марина обрекла себя на смерть ещё и тем, что отказалась от Божьей помощи («*крест золотой скинула»),* и тотчас ангел-хранитель покинул её: «*Знать, уже делать нечего, / Отошел от ее от плечика / Ангел, – пошел несть / Господу злую весть: / – Злые, Господи, вести! / Загубил ее вор – прелестник!*». Преданные всеми и принявшие мученическую смерть Марина и Лжедмитрий достойны, по мнению поэтессы, прощения и поминовения: «*Марина! Димитрий! С миром, / Мятежники, спите, милые. / Над нежной гробницей ангельской / За вас в соборе Архангельском / Большая свеча горит*».

В записях из черновых тетрадей М. Цветаевой есть оригинальные размышления о мотивах, которыми руководствовалась Марина Мнишек, соглашаясь на замужество и венчание на царство. На заданный самой себе вопрос поэтесса отвечает, что Мнишек искала: «*Власти несомненно, но – какой? Законной или незаконной?*» [8]. Последующие размышления написаны с позиции представлений М. Цветаевой об исторической достоверности: «*Если первой – она*

героиня по недоразумению, недостойна своей сказочной судьбы. Проще бы ей родиться какой-нибудь кронпринцессой или боярышней и просто выйти за какого-нибудь русского царя» [8] и поэтической мифологии: «*С грустью думаю, что искала она первой, но если бы я писала... / (– то написала бы себя, т. е. не авантюристку, не честолюбицу и не любовницу: себя – любящую и себя – мать. А скорее всего: себя – поэта.)… И возвращаясь к себе, с улыбкой: стремись я только к законной власти – ищи я только приключений – держи я в глазах только ополячение Руси – непременно – волей судеб (т. е. всей себя) я бы кого–нибудь из трех самозванцев полюбила. / А м. б. и всех троих. / Точно мать мне это имя дала – как противоядие*» [8]. Очевидно, что поэтически осмысленный и мифологизированный образ Марины Мнишек гораздо более интересен, чем исторически достоверный. В последнем случае она лишь честолюбивая авантюристка и любовница сомнительных исторических персонажей.

Литература

1. Агапкина, Т. П. Образ женщины–польки в русской литературе 1940-х – начала 1970-х гг. / Т. П. Агапкина // Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре. – М., 2002.
2. Душенко, К. Зарубежная книга о России: ORLOWSKI J. Z dziejyw antypolskich obcesji w literaturze rosyjskiej: Od wieku XVIII do roku 1917. Warszawa / К. Душенко // Новый мир. – 1994. – № 5.
3. Левкиевская, Е. Мужчина и женщина. Польские стереотипы. [Электронный ресурс] / Е. Лакиевская – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.svobodanews.ru.
4. Карамзин, Н. М. История государства Российского. [Электронный ресурс] / Н. М. Карамзин – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.karamzin.net.ru.
5. Энциклопедия Брокгауза и Эфрона. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz.
6. Дневник Марины Мнишек. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.hrono.info.
7. Ерофеев, В. Будь я поляком... / В. Ерофеев // Московские новости. – 1995. – № 36.

8. Цветаева, М. Сводные тетради. Тетрадь первая. [Электронный ресурс] / М. Цветаева. – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tsvetaeva.lit–info.ru/tsvetaeva/proza/tetradi/tetrad.

Л. Г. Ефанова

Отношение к образованию и науке в русской национальной традиции

г. Томск

Грамотность и научное знание всегда вызывали уважительное отношение со стороны русского народа. Об этом свидетельствуют многочисленные устойчивые выражения русского языка: *Мир освещен солнцем, а человек знанием*; *Наука вернее золотой поруки*; *Наука – не бука*; *Наука – не мука*; *Наукой свет стоит, ученьем люди живут*; *Без наук – как без рук*; *Знанье лучше богатства*; *Знание – сила*; *Знание да наука на вороту не виснут*.

Главной причиной положительного отношения к образованию в русском обществе является полезность знания. Научное знание – одно из средств, при помощи которых можно обеспечить себя материально (*Наука хлеба не просит, а хлеб дает*; *Наукой люди кормятся*), оно также необходимо для карьерного роста (*Знайка по дорожке бежит, а незнайка на печке лежит*). Кроме того, знание престижно: *Ученый сын старше неученого отца*. Людей, совершенно необразованных, можно уподобить дикарям, которые *живут в лесу, молятся колесу*. Напротив, *наука в лес не ведет, а из лесу выводит*.

Преимущества, которыми обладает человек, владеющий научным знанием, являются основной причиной того авторитета, которым традиционно пользуются образование и образованные люди в русском обществе и который нашел выражение в русских пословицах: *Ученье свет, а неученье – тьма*; *Красна птица перьем, а человек – ученьем*; *Ученье лучше богатства*; *Ученье – красота, а неученье – простота* (*сухота*); *Ученье в счастье украшает, а при несчастье – утешает*. Поэтому *за ученого трех неученых дают, да и то не берут*; *ученый водит, неученый следом ходит*. По сравнению с образованным человеком тот, *кто неучен, тот глуп*.

Вместе с тем в русских пословицах отмечается разный качественный уровень образования (*Ученье – свет, ан свет-то разный*

бывает: солнышко светит, и огарок светит), осознается также ответственность, которую налагает знание на человека: *Кто много знает, с того много и спрашивается*.

Ценность образования видится русскому человеку прежде всего в возможности применить полученные знания на практике: *Ученье – путь к уменью*; *Ученье и труд все перетрут*. Человек необразованный, но умелый (*На все руки, кроме науки*) вызывает в русском обществе больше симпатии, чем тот, кто *всему учен, да не изловчен*; *уложенье читает, а дела не знает*. Интеллектуальный труд представляется более легким, но менее производительным, чем физический, и потому может вызвать пренебрежительное отношение окружающих: *Грамотей не пахарь*; *Перо сохи легче*. Того, кто занят овладением абстрактным знанием, не находящим практического применения, иронически называют *ученым мужем* или *книжным червем* (Пренебр. «О человеке умственного труда» [1, с. 4]), о нем могут сказать, что он не трудится, а *штаны протирает*. Возможно, такое отношение к абстрактным наукам вызвано пониманием того, что *всезнания* (*все знать*) *Бог человеку не дал*; *всю хитрость не изучишь, а себя измучишь*.

В отличие от применимости некоторых видов абстрактного научного знания, польза грамотности не вызывает сомнения у рядовых носителей русского языка: *Грамота – не болезнь, годы не уносит*; *Коли грамота дается, так на ней далеко уедешь*; *Грамоте учиться – вперед* (*всегда*) *пригодится*; *Кто грамоте горазд, тому не пропасть*; *С грамотой вскачь, без грамоты хоть плачь*. Грамотность является необходимым условием признания человека полноценным членом общества, которому нужно *побольше грамотных, поменьше дураков*, о неграмотном говорится: *хорошо видит, а слепой*. Кроме того, овладение грамотой – умением читать и писать – становится начальным этапом образования человека: *Сперва аз да буки, а там и науки*; *Без букв* (*букваря*) *и грамматики не учатся и математике*; *Грамота – второй язык*; *Азбука – к мудрости ступенька*. В меньшей степени, чем полезность, в пословицах и поговорках отмечена способность грамоты участвовать в развлечении (*Аз да буки избавят нас от скуки*).

Вместе с тем сама по себе грамотность еще не является залогом жизненного успеха, поскольку *ныне много грамотных, да мало сытых*. Человек может быть *и сам тому не рад, что грамоте горазд*.

Непременным атрибутом процесса обучения является чтение книг: *Испокон века книга растит человека*; *Чтенье – лучшее ученье*; *С книгой поведешься – ума наберешься*. Человек, обладающий обширными познаниями и эрудицией, сравнивается носителями языка с книгой: *ходячая библиография*, *ходячий* (*живой*) *справочник*, *ходячая энциклопедия*. Однако полезным признается только осмысленное, вдумчивое чтение. *Не на пользу читать, коли только вершки хватать*, лучше *немного читай, да побольше разумей*.

Вместе с тем необходимо отметить двойственное отношение русского человека к печатному слову. С одной стороны, книга воспринимается нами как источник знания и истины (*книги не говорят, а правду сказывают*; *без языка, без голоса, а все расскажут*), с другой – само по себе чтение еще не является производительным трудом, поэтому русские пословицы дают совет *книги читать, а дела не забывать*. Кроме того, необходимо обращать внимание и на качество читаемой литературы, которая может быть хорошей и полезной (*Хорошая книга – лучший друг*), но может таить и опасность: *Иная книга обогащает, а иная – с пути сбивает*; *Иная книга ума прибавит, а иная и последний отшибет*; *Худая грамота только душе пагуба*. Меньше всего доверия вызывает у русских читателей газетная информация, что нашло выражение в сравнении лживых и склонных к пустословию людей с газетой: *врет, как газета*; *супротив газетного не соврешь*.

Обучение чтению представляет собой весьма трудоемкий процесс: *Книгами не лодыгами играть* (т. е. не в кости, бабки); *Книги не чурки*; *Азбуку учат – на всю избу кричат*. Еще труднее овладеть искусством письма. Само создание письменного текста требует от непривычного человека значительных усилий: *Писать – не языком чесать*; *Мнится – писание легкое дело: пишут три перста, а болит все тело*.

В русских фразеологизмах, пословицах и поговорках описаны основные качества, которыми должен обладать человек, овладевающий знанием. Учение требует от обучающегося терпения и настойчивости (*Без терпенья нет ученья*, ср. также: *грызть гранит науки* – «разг. экспр. Усердно изучать какую-либо науку» [2, с. 130]), самоограничения (*Кто хочет больше знать, тому надо мало спать*; *Сытое брюхо к учению глухо*), внимательности (*Добро того учит, кто слушает*), интеллектуальных способностей (*Наука*

учит только умного; *Безумен ученья не любит*), а также заинтересованности в конечном результате: *Не выучит школа, выучит охота*; тот, кто учится *не для знания, а для экзамена*, остается полуграмотным. Человека, не обладающего этими свойствами, *учить – что по лесу с бороной ездить*. Кроме перечисленных качеств, обучение требует от учащегося и материальных затрат. От того, кто *учился на медные деньги*, трудно ожидать глубоких познаний в науках (ср. также: *Мы, бедные, учимся на медные, а богачи на рублевички*).

Многие русские пословицы и поговорки называют учебу мученьем: *Азбука – наука, а ребятам мука* (*бука*); *Намучится – научится*; *Что вымучит, то и выучит*; *Помучишься, так научишься*; *И медведя бьют, да учат*; *И медведя изневолишь – так в ноги кланяется*; *Аз, буки, веди страшат, что медведи*; *Идти в науку – терпеть муку*; *Без муки нет науки*; *Что мир учит, то людей мучит*. Возможно, одной из причин такого отношения к учебе было наличие в школах прошлого телесных наказаний (напр.: *Фита да ижица – к ленивому плеть ближится*). Недостаточная строгость и требовательность учителя отрицательно сказывается на результатах обучения: *Много учен, да не досечен*; *Не побивши, не выучишь*; *Без палки нет ученья*; *Дерево немо, а вежеству учит*. Вместе с тем пословицы предупреждают и о том, что *зад похлещешь, а в голову не набьешь*, т.е. наказание не может заменить обучения. Смысл наказания состоит не в простом принуждении, а в обучении смиряться и настойчиво преодолевать трудности: *Не учи борючись, учи побораючи*. При этом все трудности обучения возмещаются его результатами: *Корень учения горек, да плод его сладок*.

Из всех качеств, необходимых для обучения, важнейшим, по мнению носителей русского языка, является наличие необходимых интеллектуальных способностей. При этом учеба признается одним из основных средств развития интеллекта (*Учить – ум точить*). С другой стороны, недостаточные умственные способности препятствуют обучению: *Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить*; *Тупо сковано – не наточишь, глупо рожено – не научишь*; *Наука учит только умного*; *Не всякому все дается*; *Сокол с лету хватает, а ворона и сидячего не поймает*; *Дурака выучить – что мертвого вылечить*; *Нет роженого* (ума), *не дашь и ученого*; *Дурака учить – решетом воду носить*; *Безумного волей не научишь*. Вместе с тем, хотя ум в народных речениях иногда отождествляется

с ученостью (напр.: *Кто не учен, тот глуп*; *Побольше грамотных, поменьше дураков*), многие пословицы и поговорки отражают осознание четкой границы между этими двумя свойствами, отдавая предпочтение уму как умению мыслить самостоятельно: *Книга – книгой, а своим умом двигай*; *Лучше не учен, да умен, нежели учен, да глуп*; *Много ученых, мало смышленых*; *Ученый дурак хуже прирожденного*.

Глупым в русском социуме называется не только интеллектуально, но и морально незрелый человек, не обладающий достаточно высоким самосознанием. Полученное таким человеком знание может оказаться не только бесполезным, но и опасным, о чем предупреждают пословицы: *Дураку* (т. е. готовому на все дурное – прим. В. И. Даля) *наука, что ребенку огонь*; *Дурака учить – только портить*; ученье *всем добро, да не всякому на пользу*.

Процесс обучения предполагает особые отношения между учеником и учителем. В старину ученик должен был *почитать учителя, как родителя*, помнить, что *от учителя науки*. В свою очередь, на учителя возлагается ответственность за качество образования, поскольку *древо и учитель познаются по плоду*; *по выучке мастера знать*; *от умного научишься, от глупого разучишься*.

Наиболее действенными приемами обучения русский народ считал обучение посредством примера (*Учи показом, а не рассказом*; *Ворчаньем наскучишь, примером научишь*), а также повторение (*Повторенье – мать ученья*). Важным условием результативного обучения является последовательность в приобретении знаний и навыков, напр.: *Ткали рогожку, доткались до кросен* (т. е. полотна). Справедливой критике подвергается тот, кто нарушает эту последовательность: *азбуки не знает, а читать садится*; *грамоте не знает, а цифирь* (т. е. математику) *твердит*.

Критерием качества образования является результат обучения: *Не говори, чему учился, а говори, что узнал*. В народных речениях некачественное обучение может быть представлено как несоответствие его результатов изначально поставленным целям, например, когда ребенок *учился читать да писать, а выучился петь да плясать*.

Ответственность за качество обучения в русском социуме традиционно возлагается в большей степени на ученика, чем на учителя. Поэтому ироническую или даже презрительную оценку получают в русских пословицах и поговорках те, кто не сумел овладеть

начальным знанием и поэтому *аза не знает*; *глядит в книгу, а видит фигу*. О недостаточно образованных, полуграмотных людях говорят: *Ни аза в глаза*; *Аз да буки – да и конец науки*; *Ни складу по складам, ни толку по толкам* (т. е. при быстром чтении не понимать написанного; *читать по толкам* значит «бегло»). Особенно негативное отношение вызывает в русском социуме неполное, недостаточное знание: *всякое полузнанье хуже всякого незнанья*; *недоученный хуже неученого.*

Важным фактором, определяющим качество образования, является возраст ученика. Согласно русским народным речениям, учебу следует начинать в детские годы (*Учись, покуда хрящи не срослись*; *К мягкому воску – печать, к юному человеку – ученье*). Обучение в зрелые годы оказывается менее результативным: *Чему смолоду не научился, того и под старость не будешь знать*; *Чему Ваня не научился, того Иван не выучит*; *Его поздно учить: распашонка на нем уже не сойдется*; *Опустя время учиться, что по ушлому гонять*. Одной из причин трудности обучения в зрелые годы становится появление у человека иных жизненно важных интересов (напр.: *Не хочу учиться, а хочу жениться*; *Женатому учиться времечко ушло*), в то время как основным стимулом к учебе в юном возрасте является будущее благосостояние обучающегося. Пословицы говорят: *Учись смолоду, под старость не будешь знать голоду*; *Учись смолоду, пригодится на старость*. Ответственность за обучение детей возлагается в первую очередь на родителей: *Не учил отец, а дядя не выучит*; *И птица, высидев да выкормив птенца, его летать учит*; *Не учила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, так не научишь*.

Сказанное не означает, что, достигнув зрелости, человек полностью утрачивает способность к обучению. Русские пословицы и поговорки указывают на то, что процесс обучения человека продолжается всю его жизнь: *век живи – век учись* (*а умри дураком*); *учиться никогда не поздно*; *для ученья нет старости*. Однако в зрелом возрасте меняется источник познания, взрослого человека *не школа, а жизнь учит*, и потому он становится не только объектом, но и субъектом собственного обучения и совершенствования: *До смерти учись, до гроба исправляйся*.

Анализ семантики русских фразеологизмов, пословиц и поговорок позволил выявить некоторые требования, предъявляемые к обучаемому, а также к грамотному (образованному) человеку в русском социуме.

7. Владение грамотой является обязательным условием жизни человека в обществе (*неграмотный – что слепой*). Грамотность предполагает умение бегло читать письменный текст (*по складам, так не грамотей*) и владение правописанием (критика безграмотного письма содержится, например, в поговорке *Где чихнуть пришлось – запятая; где икнулось – двоеточие, а где табаку понюхать – точка*). Малограмотные люди получают в русском социуме ироническую оценку, напр.: *По грамоте осекся, цифирь не далась*.
8. Положительная оценка грамотности в русском обществе связана прежде всего с тем, что в ней видят условие, необходимое для дальнейшего образования и овладения ремеслом. Само по себе *ученье без уменья не польза, а беда*, поскольку не может помочь человеку в его реальной жизни.
9. Обучение грамоте представляет собой весьма трудоемкое, а порой и мучительное занятие (*Без муки нет и науки*). В двустороннем процессе обучения принимают участие учитель и ученик, однако ответственность за результаты возлагается преимущественно на обучающегося, поскольку успех зависит от старания и способностей ученика (ср.: *Наука не пиво, в рот не вольешь*).
10. Среди качеств, необходимых для обучения (терпение, заинтересованность в конечном результате, способность к самоограничению и интеллектуальные способности), важнейшими признаются интеллектуальная и моральная зрелость: *Наука учит только умного*; *Дурака учить – только портить*. При бытовой оценке интеллектуальных качеств человека предпочтение в русском социуме отдается не образованности, а уму: *Не нужен ученый, а нужен смышленый*.
11. Обучение необходимо начинать в юном возрасте, причем ответственность за своевременное начало учебы лежит на родителях, о чем предупреждают пословицы: *Не учил сына, поколе поперек лавочки укладывался, а как во всю вытянулся, не научишь*; *Не научила мамка, так научит лямка*. Вместе с тем процесс

познания не ограничивается периодом обучения. Приобретение жизненного опыта продолжается всю жизнь. *Не учись до старости, а учись до смерти* – советует пословица.

Литература

1. Словарь русского языка ; под ред. А. П. Евгеньевой : в 4 т. – М., 1985–1988.
2. Фразеологический словарь русского литературного языка ; под ред. А. И. Федорова : в 2 т. – Новосибирск, 1991.

А. Д. Жакупова

Особенности метаязыковой рефлексии носителей славянских языков

г. Кокшетау

Через многообразие языков
для нас открывается богатство мира
и многообразие того, что мы познаём в нём;
и человеческое бытие становится для нас шире,
поскольку языки в отчётливых и действенных чертах
дают нам различные способы мышления и восприятия
(В. фон Гумбольдт)

Высказывание В. фон Гумбольдта по праву можно считать программным в отношении многих современных исследований, посвящённых изучению «иных» языков и сопоставлению разных языков. Особенно ярко оно отражает характер тех исследований, которые направлены на изучение национальной ментальности как части метаязыкового сознания говорящих, поскольку именно обращение к фактам осмысленного отношения к языку позволяет взглянуть на язык сквозь призму его восприятия рядовыми носителями, уловить все тонкости интерпретации внеязыкового мира представителями различных лингвокультурных сообществ, понять «феномен метаязыковости». В ряду таких исследований достойное место занимают сопоставительно–мотивологические исследования, изучающие общность и специфику лексического явления мотивации слов в аспекте осознания его носителями

разных языков (см. работы О. И Блиновой, А. Д. Адиловой (Жакуповой), С. Б. Велединской, И. Е. Козловой, А. С. Филатовой, Н. А. Чижик). Ориентация на человека–носителя языка, его обыденное языковое сознание обусловливает антропоцентрическую направленность сопоставительной мотивологии, что позволяет решить широкий спектр вопросов, связанных с проблемами национальной языковой картины мира, национальной специфики метаречевой деятельности носителей разных языков, а также внести определённый вклад в разработку проблем языкового сознания, познания языка и мира, вскрыть глубинные взаимосвязи триады «язык – культура – личность».

В последние годы особый интерес представляют научные разработки в области обыденного метаязыкового сознания как «ментально–онтологического феномена», играющего большую роль в структуре и функционировании языка и языкового сознания [1, с. 7]. Метаязыковое сознание (МЯС) – это область рефлексирующего (рационально–логического) языкового сознания (ЯС), направленная на отражение языка–объекта как элемента действительного мира; МЯС вербализуется в результате рефлексии над языком, способствующей выявлению знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, их формальной и смысловой соотносительности [2, с. 45]. Рефлексивная деятельность говорящих, направленная на осмысление языковых фактов, «выводит на поверхность» особенности восприятия формы и значения знака, способствует выявлению ментальных ориентиров языкового сознания носителя языка, эксплицирует способность говорящего рассуждать о языке. Одной из ментальных доминант ЯС является *метаязыковая рефлексия* – универсальное свойство метаязыкового мышления человека, обусловливающее направленность сознания на соотношение плана выражения и плана содержания языковых единиц, на объяснимость рациональной связи звучания и значения слова.

Успешное изучение метаязыковой направленности ЯС возможно лишь на основе богатой, надежной фактической базы исследования, которую могут обеспечить данные «направленного» психолингвистического эксперимента (ПЛЭ). С целью выявления особенностей осознания мотивированного пласта лексики носителями русского, болгарского и польского языков автором статьи

был проведён пилотажный эксперимент на родном языке испытуемых. В эксперименте приняло участие около 300 информантов–носителей славянских языков, которым было предложено для осмысления 300 наименований растений, в результате чего получено порядка 100 метаязыковых реакций на каждое слово (всего приблизительно 6000). Для экспликации метаязыковой рефлексии говорящих были созданы условия, которые позволили обеспечить максимально полный объем метатекстов, демонстрирующих ассоциативность мышления, лежащую в основе мотивационных связей лексики.

Осознание мотивированности / немотивированности слова рядовыми носителями языка, их рефлексия по поводу того или иного слова, толкование значений говорящими – все эти факты осмысленного отношения индивида к своему языку позволяют определить национальную специфику метаязыковой рефлексии говорящих. Для нас особый интерес представляет изучение национальных особенностей МЯС носителей славянских языков, осуществляемое в рамках сопоставительно-мотивологического исследования русской, болгарской и польской фитонимии.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, подтверждает мысль о постоянной готовности к действию «механизма мотивационного ассоциирования». При восприятии слова, отвечая на поставленный в анкете вопрос, информант рефлексирует по поводу его значения, стремится найти созвучные слова в своём лексиконе, в его сознании возникают мотивационные ассоциации, после чего испытуемый строит свой ответ–метавысказывание, в котором, как правило, содержится слово–мотиватор, сигнализирующее о мотивированном характере исходного слова. Например, осмысление наименования растения ***ветреница*** носителями русского языка выглядит так: *растение, которое размножается ветром*» (64 ответа из 100); *возможно, это растение растет на ветреных местах* (17); *оно качается на ветру* (12); 7 человек затруднились дать ответ. Подобного рода метаязыковые комментарии по своей сути близки методу обыденных толкований, детально описанному Е. А. Балашовой, ср.: «Поскольку толкование значения слова являет собой внешнее (речевое) оформление знания, отраженного рефлектирующим сознанием, обыденное толкование значения

слова, во-первых, отражает типовые связи, определяет тот стандарт, в котором зафиксированы наиболее актуальные для обыденного сознании семантические отношения и закономерности их осмысления, во-вторых, выявляет специфику обыденного восприятия лексических единиц. Следовательно, метод обыденных толкований позволяет выявить особенности присутствия значения слова в обыденном сознании носителей языка» [3, с. 46–47]. Однако метод обыденных толкований не выявляет мотивационные ассоциации, это прежде всего способ, позволяющий выявить наивное представление о мире, понять культурную специфику реалий, описать особенности наивной картины мира того или иного народа.

Цель мотивационно-сопоставительного анализа (МСА) лексики флоры в аспекте осознания её носителями русского, болгарского, польского языков – установить общие и специфические особенности восприятия мотивированных лексических единиц представителями разных лингвокультурных сообществ, тем самым определив национальную специфику метаязыковой рефлексии славян.

При осмыслении фитонимической лексики в ЯС носителей трёх славянских языков актуализация мотивационных отношений осуществляется в количественном аспекте приблизительно одинаково. Так, 84 % метавысказываний носителей русского, 80 % носителей болгарского и 77 % носителей польского языка содержали попытку объяснить связь звучания и значения слова, т. е. оживить внутреннюю форму слова (ВФС): рус. ***дубровник*** – *растет в дубравах* (55), *растет там, где много дубов* (45); болг. ***подъбиче*** – *расте покрай дъбовете* (15), *растение, което расте под дъбовете* (15); пол. ***poświerka*** –*rośnie koło świerków* (20).

ВФС может быть невариантной / вариантной, неметафорической / метафорической, нелексикализованной / лексикализованной в зависимости от того, как носитель языка воспринимает, осознаёт и объясняет слово. Если в сознании всех или большинства информантов слово воспринимается однозначно, то оно имеет невариантную ВФС: рус. ***кислица*** – *кислое на вкус растение* (100); ***клопогон*** – *этим растением изгоняют клопов*» (100), ***копеечник*** – *листья или лепестки растения похожи на копейки* (100); болг. ***гърбица*** – *може би стъблото му е приведено и прилича на гърбица* (86), ***лапчатка*** – *широколистна билка като лапа* (93), ***дебелец*** – *растение, което има дебели / месисти листа* (100); пол. ***mokrzyca*** –

rośnie na mokrych głebach, na mokrym miejscu (80), ***podbiał*** *– kwiaty od dołu mają biały kolor* (100), ***jaskier*** *– ma jaskrawy kolor* (77). Если же слово по–разному воспринимается носителями языка, что обусловлено множеством ассоциаций, возникающих в их ЯС, то речь идет об альтернативном прочтении ВФС, об её вариантном характере: рус. ***лютик*** *– лютое* (*ядовитое*) (37), *лютого, яркого цвета»* (23), ***мокрица*** *– мокрое растение* (57), *растет во влажных, мокрых местах* (34), *может, при помощи него избавляются от мокриц* (*насекомых*)*?* (9); болг. ***пропадниче*** *– растение, което обитава падините* (44), *растящо по стръмни места, надолу по склона, като че ли е пропаднало* (32), ***живениче*** *– спомага за заздравяване на рани, дава живот* (63), *може би с лечебното си действие облекчава живота на хората* (5); пол. ***śnieżyczka*** *– pojawia się po ostatnim śniegu* (37), *bo wyrasta spod śniegu* (15), *są białe jak śnieg i wczesnie kwitną* (10), ***serdecznik*** *– podobny do serduszka* (60), *roślina sercowa* (22). По результатам проведенного нами ПЛЭ вариантную ВФС обнаружили 62 % исследованных русских фитонимов, 65 % болгарских и 52 % польских.

МСА фитолексики славянских языков позволил выявить многообразие легших в основу номинации растений образов, антропометричных по своей природе, тем самым обнаружив общие и специфические особенности восприятия лексики флоры представителями разных лингвокультурных сообществ. Так, фитонимы русского языка в сознании его носителей часто связываются с предметами домашнего обихода: ***наперстянка*** *– растение, у которого головка похожа на напёрсток*, ***мыльнянка*** *– растение, сок которого напоминает мыльную воду; это растение можно использовать вместо мыла* и т.д. (35 %). В показаниях МЯС носителей болгарского языка отражено отношение к растению как к живому существу, способному лениться (***ленивче***), любить (***обичниче***), обманывать (***лъжичина***), быть мудрым (***мъдрица***), злым (***злина***) (30 %). В восприятии носителей польского языка окраска растения ассоциируется не напрямую с оттенком какого–либо цвета (голубой, желтый, белый), а через характерные цвета отдельных предметов, находящихся в окружении человека: ***złocień*** *– растение, по цвету напоминающее цвет золота*, ***słonecznik*** *– растение золотисто–жёлтого цвета, как солнце*, ***śnieżyczka*** *– «растение белого цвета, как снег* (38 %).

Показания МЯС носителей сопоставляемых языков свидетельствуют о том, что мотивированность как лексическое свойство слова осознается говорящими благодаря существующей в психике человека способности к ассоциированию, к метаязыковой рефлексии, т. е. осмыслению формально-семантических связей данного слова с другими, а также с явлениями внеязыковой действительности. Сопоставление показаний МЯС носителей славянских языков позволяет получить сведения как о закономерных, универсальных, типичных принципах восприятия языковой и внеязыковой действительности, так и национально-индивидуальных, специфических особенностях ассоциирования, обусловленных законами развития языка и культуры того или иного народа.

МСА способен установить влияние фактора принадлежности к той или другой нации на особенности восприятия языковой и внеязыковой действительности. Так, носители польского языка характеризуются относительно низкой степенью способности к рефелексии, в отличие от представителей русской и болгарской наций, метаязыковой рефлексии которых свойственно большее разнообразие в актуализации мотивационно-ассоциативных связей. Свидетельством этого является высокая доля полимотивированных фитонимов в русском и болгарском языках по сравнению с польским языком. Носители русского языка при восприятии слова чаще испытывают так называемую «внутреннюю конфликтность» [8, с. 245], что выражается в наличии большей доли слов с лексикализованной ВФ, когда носитель языка затрудняется дать свою трактовку наименования или сомневается в ней. Метафорическое восприятие действительности является универсальным, характерным для всех носителей славянских языков, однако образы, вербализованные в метаязыковых высказываниях, безусловно, различаются.

Существует множество факторов, обусловливающих специфику метаязыковой рефлексии носителя языка: жизненный (чувственный и рациональный) опыт человека, его элементарные представления о мире и людях, осуществление индивидом предметно-познавательной и практической деятельности, участие его в процессах научно-теоретического познания мира, уровень

образованности, эрудиции, социальные характеристики и многое другое. Однако в первую очередь специфика метаязыковой направленности ЯС зависит от национальных особенностей культуры, истории, традиций, обычаев народа, к которому принадлежит языковая личность.

Литература

1. Голев, Н. Д. Лингвистика метаязыкового сознания (проблемы и перспективы) / Н. Д. Голев // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика. – Кемерово ; Барнаул, 2008.
2. Ростова, А. Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале говоров Сибири) / А. Н. Ростова. – Томск, 2000.
3. Балашова, Е. А. Русские и словенцы: сопоставительный аспект обыденного восприятия лексических единиц / Е. А. Балашова // Исследование славянских языков и литератур в высшей школе: достижения и перспективы. – М., 2003.
4. Кадоло, Т. А. Метаязыковая деятельность при восприятии названий городских объектов / Т. А. Кадоло // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика. – Кемерово ; Барнаул, 2008.

Д. Н. Жаткин

К вопросу о восприятии шотландских лингвокультурных реалий русскими переводчиками произведений Роберта Бёрнса (на материале переводов XIX века)

г. Пенза

Произведения великого поэта Роберта Бёрнса были созданы на южношотландском наречии, том насыщенном диалектной лексикой «народном языке», что позволял живо и ярко передавать различные чувства и переживания; диалектизмы были призваны создать изобилующие художественными деталями бытовые сценки, воссоздать своеобразный народный «дух». Именно эта особенность произведений Бёрнса привела к распространившемуся

мнению об особой сложности перевода бёрнсовских текстов. Однако сохранение характерных функций диалектизмов вряд ли могло вызывать сложности у профессиональных переводчиков. Гораздо сложнее было сохранить динамичность бёрнсовских строк, свежесть образов, вещественность метких эпитетов и сравнений. Широкое использование полных гласных звуков, которыми особенно богато южношотландское наречие, было призвано подчеркнуть певучесть, песенность мелодии, также с трудом сохраняемую большинством русских переводчиков XIX в. Безуспешными оказались попытки отдельных ученых прошлого представить Бёрнса человеком, плохо знавшим литературный английский язык и потому использовавшим южношотландское наречие. Чистым литературным языком написаны письма Бёрнса, его отдельные стихотворения («My Luve's Like a Red, Red Rose», «Ae Fond Kiss»), последняя песня знаменитой кантаты «The Jolly Beggars». Эти произведения позволяют с большой убедительностью говорить о хорошем знании поэтом английского языка, его экспрессивно–стилистических возможностей.

Российскую популярность Роберт Бёрнс начал обретать вскоре после смерти, с появлением в 1800 г. первого прозаического перевода «Обращения к тени Томсона» («Address to the shade of Thomson», 1791). Одним из первых русских поэтов, обратившихся к творчеству Р. Бёрнса, был И. И. Козлов. В 1829 г. в Петербурге была издана небольшая книга «Сельский субботний вечер в Шотландии. Вольное подражание Р. Борнсу И. Козлова», побудившая Н. А. Полевого к написанию первой в России статьи о жизни и творчестве Бёрнса, начинавшейся словами: «Имя Борнса доселе было неизвестно в нашей литературе. Г. Козлов первый знакомит русскую публику с сим замечательным поэтом» [1, с. 195]. Стихотворение Бёрнса «The Cotter's Saturday Night» («Субботний вечер поселянина») претерпело ряд существенных изменений в процессе перевода И. И. Козловым. Сам Козлов оценивал результаты своей работы как «вольное подражание», не претендуя, таким образом, на точность перевода. И действительно, по замечанию В. Г. Белинского, при переводе на другой язык литературное произведение подвергается «своего рода изоляции от родной почвы и родственных произведений», приобретает «чужое, несвойственное ему ранее звучание, теряет

какие–то из своих качеств», однако вместе с тем получает «новые функции», которых оно ранее не имело [2, с. 7]. Шотландский оригинал преломляется через творческое восприятие переводчика с его характерными чувствами, представлениями и убеждениями, индивидуальным мастерством. В другом стихотворении Роберта Бёрнса, переведенном И.И. Козловым на русский язык в 1829 г., – «To a Mountain Daisy, On turning one down with the Plough, in April, 1786» – был заметно усилен традиционный для переводчика мотив религиозной резиньяции (в частности, строфа VIII: «Till, wrench'd of ev'ry stay but Heav'n, He, ruin'd, sink!» [3, p. 46] – «Приюта нет; он отдохнет на небесах!» [4, с. 170]). Оригинальное название стихотворения шотландского поэта было несколько изменено Козловым: вместо горной маргаритки («mountain daisy») в русской версии появилась маргаритка полевая, введено имя автора. В результате стихотворение стало называться «К полевой маргаритке, которую Роберт Бёрнс, обрабатывая свое поле, нечаянно срезал жезлом сохи в апреле 1786 года».

В 1830–1840-е гг. обращение русских переводчиков к наследию Р. Бёрнса, как и прежде, носило несистемный характер, однако сохранение определенного интереса к произведениям великого шотландца на протяжении длительного времени свидетельствовало об их близости классической традиции. В № 6 журнала «Гирлянда» за 1831 г. под названием «Прощание» был опубликован выполненный П. А. Драгомановым перевод бёрнсовского стихотворения «Eliza», характеризующийся существенным отклонением от оригинала. В частности, в существенной мере утрачены композиционные особенности подлинника, значимые художественные детали, ясность поэтического рисунка.

К 1830–1832 гг. относится небольшое стихотворение М. Ю. Лермонтова «Had we never loved so kindly»: «Если б мы не дети были, // Если б слепо не любили, // Не встречались, не прощались, // Мы с страданьем бы не знались» [5, с. 496]. Заголовок стихотворения, звучащий в дословном переводе «Если б мы не любили так нежно…», равно как и весь его текст, представляет собой перевод фрагмента из известного стихотворения Р. Бёрнса «Parting song to Clarinda» («Прощальная песнь к Кларинде»), заключавшего в себе, по наблюдению В. Скотта, «сущность целой тысячи любовных историй» (см. [6, с. 54]).

Именно эти строки Р. Бёрнса были взяты в качестве эпиграфа к «Абидосской невесте» Дж. Г. Байрона, вызывавшей несомненный общественный интерес благодаря блистательному переводу И. И. Козлова. М. Ю. Лермонтов, достаточно верно передавший интонацию, образность, ритм бёрнсовского произведения, вместе с тем допустил очевидную фактическую неточность: «kindly» («нежно») в первом стихе он ассоциировал с немецким «das Kind – die Kinder» («ребенок» – «дети»). Известно два незначительно отличающихся друг от друга варианта четверостишия (первый из них ориентировочно датируется 1830 г., а второй – 1832 г.), а потому можно утверждать, что интерес к переведенному фрагменту был у М. Ю. Лермонтова не случайным или сиюминутным; напротив, данное четверостишие оставалось в поле зрения русского поэта на протяжении нескольких лет.

В большой статье о жизни и творчестве Р. Бёрнса, помещенной в 1837 г. в XXIV томе «Библиотеки для чтения», можно найти прозаический пересказ стихотворений «The Vision» («Видение») и «The Two Dogs» («Две собаки»), а также первый перевод знаменитой баллады «John Barleycorn» («Джон Ячменное Зерно»), предположительно принадлежащий О. И. Сенковскому. Переводчику удалось верно понять фольклорные истоки бёрнсовской баллады, однако чрезмерное стремление к русификации привело к сближению перевода не с шотландским, а с русским фольклором, например: «Были три царя на Востоке, // Три царя сильных и великих. // Поклялись они, бусурманы, // Известь Ивана Ерофеича Хлебное Зернышко. // И вырыли они глубокую борозду, // Да бросили его в нее, // И повалили землей на головушку, // И клялись они, бусурманы, // Что извели Ивана Ерофеича Хлебное Зернышко» [7, с. 133]. Главный герой в переводе О. И. Сенковского напоминает типичного былинного богатыря, борющегося, как и в русском эпосе, с «нехристями–бусурманами», «царями окаянными», на что впервые обратил внимание С. А. Орлов, отметивший также «не характерные для балладного строя постоянные эпитеты (окаянные нехристи, светлая веснушка, меч кривой и острый), былинные окончания (головушка, солнышко, веснушка), вмешательство «злой колдуньи» – осени и т. д.» [8, с. 238].

В свете сказанного символично, что имя «русского Бёрнса» прочно закрепилось в те годы за А. В. Кольцовым, автором «русских песен», продолживших лучшие традиции пушкинской литературной плеяды, и лирических философских размышлений (в первую очередь вспоминаются такие произведения, как «Косарь», «Сила молодая…», «Крестьянская пирушка», «Ах, зачем меня силой выдали…»). В отличие от И. И. Козлова, П. А. Драгоманова и О. И. Сенковского, А. В. Кольцов не обращался к переводам произведений Бёрнса. Однако современниками была справедливо подмечена внутренняя близость творчества двух поэтов, заключавшаяся в стремлении отойти от формы и интонации «образованной поэзии», активно использовать нерифмованные размеры, представить жизнь с «крестьянской» точки зрения. Также необходимо отметить, что Бёрнс и Кольцов склонны к поэтическому лиризму, метафоричности в описаниях природы, персонификации и философизации окружающего мира. Можно видеть общность мотивов любовной лирики, стремление к реалистичности описаний, свободолюбие поэтов, их интерес к теме приключений.

В 1844 г. на страницах четвертого номера «Москвитянина» в переводе З. было опубликовано стихотворение Р. Бёрнса «К маргаритке». Впервые произошло обращение неизвестного переводчика к произведению Бёрнса, ранее уже известному в русском переводе И. И. Козлова. Бесспорно, новая эпоха, требовавшая большей близости подлиннику, наложила свой отпечаток на этот перевод, в котором нашли отражение и глубокая нежность, и искреннее сочувствие несчастному полевому цветку, и лирическое сопоставление судьбы цветка с судьбой сельской девушки. Сохраняя бёрнсовские образы, метрику и ритмику оригинала, русский переводчик вместе с тем нередко заменял яркие и конкретные эпитеты и метафоры шотландского поэта на привычные и потому смотрящиеся тускло поэтизмы, ср.: «There, in thy scanty mantle clad, // Thy snawy bosom sunward spread, // Thou lifts thy unassuming head // In humble guise; // But now the share up tears thy bed, // And low thou lies!» [3, с. 78] – «Как сладко в рубище твоем – // Ты грелся утренним лучом! // Но только очи в синю даль // К Творцу поднял… // Увы! Тебя коснулась сталь, // И вот! ты пал!» [9, с. 242]. Как видим, упоминаемое в

переводе «рубище» совсем не тождественно «scanty mantle» («простенькому одеянию»); более того, «рубище» в целом не соответствует тональности бёрнсовского текста. Переводчиком полностью утрачены красочные образы «thy snawy bosom» («свою белоснежную грудь») и «thy unassuming head in humble guise» («свою невинную головку в скромном наряде»), которые заменены неравноценным упоминанием об устремленных «в синю даль» очах. К сожалению, список подобных примеров, существенно снижающих ценность перевода, можно продолжить.

Во второй половине 1850–х гг. на творчество шотландского поэта обратили внимание М. Л. Михайлов и В. С. Курочкин, переводы которых ознаменовали собой новую эпоху в истории «русского Бёрнса». М. Л. Михайлова и В. С. Курочкина прежде всего привлекали те произведения Бёрнса, которые были насыщены социальной и остро критической проблематикой, проникнуты верой в возможность изменения жизни. Словно в противовес им в те же годы В. Д. Костомаров как переводчик концентрировал свое внимание на произведениях Бёрнса, лишенных социальной направленности, в частности, вновь перевел «The Cotter's Saturday Night». Вряд ли можно считать удачными переводы из Бёрнса, выполненные в 1860-е гг. П. И. Вейнбергом: в целом придерживаясь традиций восприятия шотландского поэта, заложенных переводами М. Л. Михайлова и В. С. Курочкина, П. И. Вейнберг в данном случае не смог достичь их уровня, поскольку, во многом огрубляя и упрощая оригинал, не заботился о сохранении размера подлинника, подборе наиболее удачных лексических средств, адекватной передаче традиционных образов. Представляет интерес обращение к творчеству Бёрнса Д. Д. Минаева (Свияжского), который перевел поэму «The Two Dogs», патриотическое «The Vision» и прославляющее личную свободу и независимость стихотворение «I Ha'e A Wife O' My Ain»; нередко до неузнаваемости изменяя текст подлинника, трансформируя его интонационный рисунок, Д. Д. Минаев всё же в большинстве случаев мастерски сохранял основную идею бёрнсовских произведений.

Большим событием стал выход в 1875 г. подготовленной Н. В. Гербелем книги «Английские поэты в биографиях и образцах», являвшей собой первую попытку систематизации переводов произведений многих английских авторов (в т. ч. и Бёрнса)

на русский язык. Отказываясь от каких–либо личностных предпочтений, симпатий и антипатий, составитель включил в издание работы переводчиков разных направлений: под одной обложкой оказались переводы таких разных литераторов, как В. С. Курочкин и В. Д. Костомаров, М. Л. Михайлов и П. И. Вейнберг. Антология Н. В. Гербеля по сути подвела черту под вторым этапом русской рецепции Р. Бёрнса и во многом сделала возможным начало третьего этапа, представленного яркими именами А. М. Федорова, О. Н. Чюминой (Михайловой), Н. Новича (Н. Н. Бахтина) и др. Во многом завершающими для этого этапа являются существенно повторяющие друг друга три издания русских переводов Р. Бёрнса, подготовленные И. А. Белоусовым и выпущенные книгопродавцем М. В. Клюкиным (М., 1897) и в издании «Дешевой библиотеки» А. В. Суворина (СПб., 1904; СПб., 1906).

Характерной особенностью русской рецепции Бёрнса в XIX в. можно признать особое внимание отечественных переводчиков к бёрнсовской лирике, нередко насыщенной сентиментальными мотивами, пронизанной размышлениями о любви и природе. В переводы традиционно проникали настроения и мысли самих переводчиков, в отдельных случаях совершенно не соответствовавшие творческим замыслам Бёрнса (В. Д. Костомаров). Вряд ли можно считать удачными русские тексты, в существенной мере приукрашивающие бёрнсовские оригиналы (часть переводов О. Н. Чюминой). Такие переводчики, как П. И. Вейнберг, Д. Д. Минаев, А. М. Федоров, нередко игнорировали форму оригинала, допуская отход от мелодики шотландских народных песен. Вместе с тем многие из переводов, которые с позиций сегодняшнего дня кажутся несовершенными и неполноценными, были для своего времени значительными и в художественном, и в эстетическом плане. Именно поэтому деятельность русских переводчиков по популяризации в России наследия Р. Бёрнса в XIX в. нуждается в пристальном, доскональном изучении.

Литература

1. Полевой, Н. А. Сельский субботний вечер в Шотландии. Вольное подражание Р. Борнсу И. Козлова / Н. А. Полевой // Московский телеграф. – 1829. – Ч. 28. – № 14.

2. Белинский, В. Г. Собрание стихотворений Ивана Козлова (1841) / В. Г. Белинский // Полное собрание сочинений : в 13 т. – М., 1954. – Т. 5.
3. Burns R. Representative Poems of Robert Burns with Carlyle's Essay on Burns. – Boston, 1924.
4. Козлов, И. И. Полное собрание стихотворений / И. И. Козлов. – Л., 1960.
5. Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений / М. Ю. Лермонтов: в 4 т. – М., 1975. – Т. 1.
6. Scott, W. The Works / W. Scott. – Vol. III. – London, 1959.
7. Сенковский, О. И. Иван Ерофеевич Хлебное Зернышко / О. И. Сенковский // Библиотека для чтения. – 1837. – Т. XXIV.
8. Орлов, С. А. Бернс в русских переводах / С. А. Орлов // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. – 1939. – Т. XXV.
9. Бернс, Р. К маргаритке / Пер. З. // Москвитянин. – 1844. – № 4.

Д. А. Катунин

Мультилингвистические тенденции в современном законодательстве стран бывшей Югославии

г. Томск

1. К 2008 г. на территории бывшей Югославии существовало 6 независимых и признанных мировым сообществом государств: Босния и Герцеговина, Македония, Сербия, Словения, Хорватия, Черногория. В 2008 г. объявил о своей независимости Автономный край Косово и Метохия, и к настоящему времени суверенитет республики Косово признан более чем 50 странами мира.

Историческое развитие всех этих стран характеризуется существенными отличиями, их совместное и относительно равноправное сосуществование в рамках сначала Сербского королевства, а затем – «первой» и «второй» Югославии датируется двумя достаточно короткими временными отрезками XX века (1913 / 1918–1941 и 1945–1991 гг.), каждый из которых заканчивался трагическими и нередко отличающимися крайней жестокостью национальными и конфессиональными конфликтами.

К особенностям устройства так называемой «второй Югославии» (1945–1991 гг.) относится её федеративное деление по национальному и – иногда – религиозному признаку на шесть формально равноправных социалистических республик и два автономных края (в составе Сербии), на территории которых функционировало 3 официальных южнославянских языка: 1) сербско-хорватский / хорватско-сербский / «хорватский или сербский» в Сербии, Черногории, Боснии и Герцеговине, Хорватии; 2) словенский язык в Словении; 3) македонский язык в Македонии. Центробежные тенденции, обусловившие распад единого федеративного государства, оказались столь значительны, что произошло декларативное (в том числе и на конституционном уровне) не только вполне прогнозируемое разделение сербского и хорватского языков, но и статуирование босанского (бошнячкого) и черногорского языков. Кроме того, поскольку формальная разница между сербским и хорватским вариантами сербско-хорватского (хорватско-сербского) языка выражалась в том числе на уровне графики, то особую роль приобретают формулировки об официально установленном алфавите («письме») в том или ином государстве бывшей Югославии.

Понятие официального языка характерно далеко не для всех стран мира: например, в конституциях Германии, Дании, Нидерландов, Японии, Австралии и т. д. не содержится какой-либо характеристики национальных языков. В то же время положение об официальном языке присутствует в законодательной практике всех государств постюгославского пространства и закреплено в конституциях этих стран (за исключением конституции Республики Босния и Герцеговина). Кроме того, в ряде государств бывшей Югославии приняты законы о языке, уточняющие статус языков на территории государства и регламентирующие их употребление. Могут содержать положения об официальных языках, которые вводятся дополнительно к общегосударственному, основные законы (конституции и статуты) и регламенты (пословники) работы парламентов административных единиц этих государств: энтитетов, автономных краев, дистриктов, кантонов, жупаний, общин и городов. Языковые права национальных меньшинств также закреплены положениями ряда межгосударственных договоров стран постюгославского пространства

с соседними государствами. Кроме того, несколько стран бывшей Югославии подписали и ратифицировали Европейскую хартию региональных языков и языков национальных меньшинств Совета Европы, тем самым приняв на себя обязательства по защите и развитию таких языков на своей территории.

2. Официальное употребление языка на территории Сербии регулируется конституцией страны 2006 г. и рядом законодательных актов. В конституции сербский язык определяется как находящийся в официальном употреблении (у службеној употреби) на территории государства и оговаривается возможность такого же использования для других языков и алфавитов:

Језик и писмо. Члан 10. У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћириличко писмо. Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава [1].

В то же время по действующему закону Сербии 1991 г. об официальном употреблении языка и алфавита таким языком является сербско-хорватский язык (точнее, его сербский вариант):

Члан 1. У Републици Србији у службеној је употреби српско–хрватски језик, који се, када представља српски језички израз, екавски или ијекавски, назива и српским језиком (у даљем тексту: српски језик). У Републици Србији у службеној је употреби ћириличко писмо, а латинично писмо на начин утврђен овим законом. На подручјима Републике Србије на којима живе припадници народности у службеној употреби су, истовремено са српским језиком и језици и писма народности, на начин утврђен овим законом [2].

В этом же законе декларируется и комментируется право национальных меньшинств на официальное употребление своих языков.

Вышеприведённые положения поясняются и конкретизируются в законе Союзной Республики Югославия («третьей Югославии») о защите прав и свобод национальных меньшинств. Согласно этому документу язык национального меньшинства может быть объявлен официальным в той или иной административной единице, если количество представителей национального меньшинства на её территории составляет не менее 15 % жителей [3].

2.1. Сербия (согласно конституции 2006 г.) состоит из двух автономных краёв (Воеводины и Косова и Метохии) и Центральной Сербии:

Члан 182. … Република Србија има Аутономну покрајину Војводину и Аутономну покрајину Косово и Метохија [1].

Автономный край Сербии Воеводина является уникальным регионом Европы по количеству официальных языков, действующих на его территории. Так, согласно статуту Воеводины 1991 г., в официальном употреблении находятся сербскохорватский, венгерский, словацкий, румынский и русинский языки, а также кириллический и латинский алфавиты:

Члан 6. У раду органа Аутономне Покрајине Војводине у службеној употреби истовремено са српскохрватским језиком и ћириличним писмом, и латиничким писмом на начин утврђен законом, су и мађарски, словачки, румунски и русински језик и њихова писма и језици и писма других народности, на начин утврђен законом [4].

Регламент парламента (скупщины) Воеводины, принятый в 2002 г. и модифицированный в 2004 г., отражает произошедшие лингвистические изменения в бывшей Югославии и в качестве отдельных языков декларирует сербский и хорватский варианты сербскохорватского языка, законодательно разрешённые в работе скупщины:

Члан 5. У раду Скупштине у службеној употреби, истовремено са српским језиком и ћириличким писмом, а латиничким писмом на начин утврђен законом, су мађарски, хрватски, словачки, румунски и русински језик и њихова писма [5].

Таким образом, сразу шесть языков заявляются официальными. А с учётом того, что в общине Бела Црква в официальном употреблении находится ещё и чешский язык, таких языков насчитывается даже семь.

Кроме того, в отдельных муниципалитетах Центральной Сербии (территории за вычетом Воеводины и Косова) официальными заявляются албанский, болгарский и бошнячкий языки.

2.2. Автономный край Косово и Метохия (официальное сербское название края), хотя и указан в конституции Сербии как её неотъемлемая составная часть, к настоящему времени де–факто не подчиняется сербским органам власти. С июня 1999 г. он находился под управлением Миссии ООН в Косове (UNMIK), а в феврале 2008 г. в одностороннем порядке объявил о своей независимости, которую признали многие страны Европы и мира, но правительство Сербии по–прежнему рассматривает Косово как часть своей территории.

По конституции республики Косово, вступившей в силу летом 2008 г., в самопровозглашённом государстве функционируют 2 официальных языка – албанский и сербский. Кроме того,

в этом же документе указано, что на муниципальном уровне могут использоваться в качестве официальных языков турецкий, босанский и цыганский:

Члан 5. [Језици]. 1. Службени језици у Републици Косово су Албански и Српски језик. 2. Турски, Босански и Ромски имају статус службених језика на општинском нивоу или ће бити коришћени као службени на свим нивоима, у складу са законом [6].

В принятом в 2006 г. законе об употреблении языка в качестве равноправных официальных языков Косова декларируются албанский и сербский языки и обозначаются языки национальных меньшинств, которые могут быть признаны официальными на уровне местного самоуправления (турецкий, боснийский и цыганский). Согласно этому закону, муниципалитеты наделяются правом объявления языков национальных меньшинств официальными, если число носителей таких языков не меньше 5 процентов, и в рамках этого положения на территории муниципалитета Призрен официальным языком объявляется также турецкий. Особо оговаривается, что на время действия мандата миссии ООН на управление краем устанавливается официальное употребление английского языка на территории Косова:

Član 34. Institucije Kosova će koristiti Engleski jezik u svom radu, kontakte i zvaničnim dokumentima tokom mandata Privremene Administracije Misije Ujedinjenih Nacija na Kosovu [7].

Официальный статус английского языка зафиксирован и в статутах косовских муниципалитетов (подробнее о языковом законодательстве Сербии (и Косова) см. [8]).

3. В Хорватии, согласно конституции, на всей территории страны в официальном употреблении (u službenoj uporabi) находится хорватский язык (латинская графика), а в единицах местного самоуправления могут официально использоваться другие языки и алфавиты на основании соответствующих законов:

Članak 12. U Republici Hrvatskoj u službenoj je uporabi hrvatski jezik i latinično pismo. U pojedinim lokalnim jedinicama uz hrvatski jezik i latinično pismo u službenu se uporabu može uvesti i drugi jezik te ćirilično ili koje drugo pismo pod uvjetima propisanima zakonom [9].

Наиболее важными и показательными такими документами, регулирующими употребление в Хорватии других языков и алфавитов, являются закон об использовании языков и алфавитов национальных меньшинств [10] и конституционный закон о правах национальных меньшинств [11].

В Истарской жупании, расположенной на полуострове Истрия, 2 официальных языка: наряду с хорватским, это ещё и итальянский, что зафиксировано в статуте жупании:

Članak 24. U Istarskoj županiji ravnopravna službena upotreba hrvatskog i talijanskog jezika ostvaruje se: 1. u radu svih tijela županije u samoupravnom djelokrugu, 2. u postupku pred upravnim tijelima. Tijela iz stavka 1. ovog članka omogućit će korištenje i priznati valjanost privatnih pravnih isprava i kada su sastavljene na talijanskom jeziku [12].

Кроме того, в ряде городов и общин Хорватии итальянский, а также сербский, венгерский и чешский языки наделяются официальным статусом, а в статуте истрийской общины Кршан декларируется защита прав такой языковой группы, как истрорумынская [13].

4. В Конституции Словении присутствует положение об официальном языке (uradni jezik). Таким статусом, согласно основному закону страны, наделяются 3 языка: словенский на всей территории республики, а также итальянский и венгерский в местах компактного проживания соответствующих национальных меньшинств:

11 člen. Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina. Na območjih občin, v katerih živita italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina [14].

Конституционные положения об официальных языках подтверждаются в государственном законе Словении о публичном употреблении словенского языка, в котором поясняется, что словенский является языком устного и письменного общения во всех сферах публичной жизни в Республике Словении [15]. Возможность официального использования итальянского и венгерского языков закреплена и в статутах 8 двуязычных общин и городов Словении (подробнее о языковом законодательстве Словении см. [16]).

5. В конституции Македонии заявлен один официальный язык (службен јазик) – македонский. Там же оговаривается, что в единицах местного самоуправления, в которых проживает большинство или значительное число представителей национальных меньшинств, в официальном употреблении находятся языки и алфавиты этих меньшинств:

Член 7. Во Република Македонија службен јазик е македонскиот јазик и неговото кирилско писмо. Во единиците на локалната самоуправа во кои како мнозинство живеат припадниците на националностите, во службена употреба, покрај македонскиот јазик и кирилското писмо, се и јазикот и писмото на националностите на начин утврден со закон. Во единиците

на локалната самоуправа во кои како значителен број живеат припадниците на националностите, во службена употреба, покрај македонскиот јазик и кирилското писмо, се и јазикот и писмото на националностите, под услови и на начин утврдени со закон [17].

Документами, регламентирующими последние положения вышеприведённой статьи, являются закон об употреблении македонского языка [18] и рамочный договор (так называемое «Охридское соглашение») [19], в которых уточняются права национальных меньшинств, в том числе и на использование своих языков.

В целом в Македонии на муниципальном уровне официальным статусом наделяются, помимо македонского, ещё 4 языка: албанский, сербский, турецкий и цыганский.

6. Черногория до 2006 г. входила в состав единого с Сербией государства. И по конституции 1992 г. в официальном употреблении (u službenoj upotrebi) находился иекавский вариант сербского языка:

Član 9. Jezik i pismo. U Crnoj Gori u službenoj upotrebi je srpski jezik ijekavskog izgovora. Ravnopravno je ćirilično i latinično pismo. U opštinama u kojima većinu ili značajan dio stanovništva čine pripadnici nacionalnih i etničkih grupa u službenoj upotrebi su i njihovi jezici i pisma [20].

Однако в конституции 2007 г., принятой после провозглашения независимости Черногории, официальным языком (službeni jezik) декларируется черногорский (sic!) язык. Там же отмечается, что в официальном употреблении (u službenoj upotrebi) находятся ещё 4 языка: сербский, босанский, албанский и хорватский:

Član 13. Jezik i pismo. Službeni jezik u Crnoj Gori je crnogorski jezik. Ćirilično i latinično pismo su ravnopravni. U službenoj upotrebi su i srpski, bosanski, albanski i hrvatski jezik [21].

Возможность использования национальными меньшинствами своих языков в официальной сфере коммуникации регламентируется законом Черногории 2004 г. о правах и свободах национальных меньшинств [22].

7. В конституции Республики Босния и Герцеговина не содержится положений об официальном языке [23], однако в конституциях и статутах административных единиц более низкого уровня официальные языки могут декларироваться.

Республика Босния и Герцеговина делится на два энтитета (Федерацию Боснии и Герцеговины и Республику Сербскую) и один дистрикт. В конституции Федерации Боснии и Герцеговины 1994 г. заявлялись 2 официальных языка (službeni jezici) –

босанский и хорватский, а официальным алфавитом объявлялась только латиница. В 2002 г. была внесена поправка, согласно которой третьим официальным языком Федерации стал сербский, а кириллица стала допустимой в официальном использовании:

Član 6. (1) Službeni jezici Federacije Bosne i Hercegovine su: bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik. Službena pisma su latinica i ćirilica. (2) Ostali jezici mogu se koristiti kao sredstvo komunikacije i nastave [24].

Сходная ситуация прослеживается и в законодательстве Республики Сербской: по конституции 1992 г. в официальном употреблении (у службеној употреби) находится сербский язык в его иекавском и экавском вариантах и кириллический алфавит. В конституционной поправке 2002 г. латиница приобретает статус официального алфавита, а статусом официальных языков (службени језици) наделяются уже 3 языка (в достаточно оригинальной формулировке) – язык сербского народа, язык бошнячкого народа и язык хорватского народа:

Члан 7. Службени језици Републике Српске су: језик српског народа, језик бошњачког народа и језик хрватског народа. Службена писма су ћирилица и латиница [25].

Такие же положения записаны и в статутах ряда муниципалитетов Республике Сербской.

Согласно статуту дистрикта Брчко, все три этих языка находятся в равноправном официальном использовании, причём в трёх разноязычных вариантах статута первым языком в ряду остальных указывается тот язык, на котором написан данный вариант:

Član 6. Pismo i jezik. (1) Bosanski, hrvatski i srpski jezik, te latinično i ćirilično pismo su u ravnopravnoj upotrebi za sve službene svrhe [26].	Članak 6. Pismo i jezik. (1) Hrvatski, bosanski i srpski jezik, te latinično i ćirilično pismo su u ravnopravnoj uporabi za sve službene svrhe [27].	Члан 6. Писмо и језик. (1) Српски, босански и хрватски језик, те ћирилично и латинично писмо у равноправној су употреби за све службене сврхе [28].

Федерация Боснии и Герцеговины делится на 10 кантонов или – в хорватском варианте – жупаний. В конституциях этих единиц (как и в статутах городов и общин Федерации) также могут содержаться положения об официальных языках, и в этих документах (при рассмотрении разновременных редакций) можно отметить тенденцию к увеличению числа официальных языков с двух до трёх. Кроме того, в конституциях и статутах административных единиц Федерации прослеживаются различия в названии

одного из официальных языков – босанский или бошнячкий. В конституциях кантонов используется первое наименование, а в конституциях преимущественно хорватских жупаний – второе, например:

Конституция Унско-Санского кантона	Конституция Посавской жупании
Član 8. Službeni jezici Kantona su bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik. Službena pisma su latinica i ćirilica. Ostali jezici mogu se koristiti kao sredstvo komunikacije i nastave [29].	Članak 10. Službeni jezici Županije su hrvatski i bošnjački jezik. Službeno pismo je latinica. Ostali jezici se mogu uporabljivati kao sredstva komunikacije i nastave, sukladno zakonu [30].

8. В целом на территории бывшей Югославии статусом официального языка законодательно наделяются 17 языков: албанский, английский, болгарский, босанский / бошнячкий, венгерский, итальянский, македонский, румынский, русинский, сербский, словацкий, словенский, турецкий, хорватский, цыганский, черногорский и чешский (перечислены в алфавитном порядке). Такая ситуация обусловлена как объективными факторами – наличием в этих странах достаточно большого количества национальных меньшинств и их стремлением законодательно закрепить статус своих языков, так и субъективными – желанием наций заявить свой язык как отдельный, обособиться от народов–носителей родственных языков и тем самым дополнительно подчеркнуть суверенность новообразованных государств.

Литература

1. Устав Републике Србије. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.parlament.sr.gov.yu.
2. Закон о службеној употреби језика и писама. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http:// www.rastko.org.yu.
3. Закон о заштити права и слобода националних мањина. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.pregled–rs.com
4. Статут Аутономне Покрајине Војводине. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http : // www.skupstinavojvodine.sr.gov.yu.
5. Пословник Скупштине Аутономне Покрајине Војводине. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http : //www.skupstinavojvodine.sr.gov.yu.

6. Устав Републике Косово. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http: //www.kushtetutakosoves.info.
7. Zakon o upotrebi jezika. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.assembly–kosova.org.
8. Катунин, Д. А. Статус языков в современном сербском законодательстве как реализация языковой политики государства [Электронный ресурс] / Д. А. Катунин. – Электрон. дан. // Вестн. Томск. гос. ун–та. Сер. : Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 2 (3). – Режим доступа : http:// www.lib.tsu.ru.
9. Ustav Republike Hrvatske. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.sabor.hr.
10. Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.vlada.hr.
11. Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.sabor.hr
12. Statut Istarske županije. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: www.istra–istria.hr.
13. Statut Općine Kršan. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.krsan.hr.
14. Ustava Republike Slovenije // Uradni list Republike Slovenije – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – 1991. – № 33. – Режим доступа : http://www.uradni–list.si.
15. Zakon o javni rabi slovenščine // Uradni list Republike Slovenije. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – 2004. – № 86. – Режим доступа : http : //www.uradni–list.si.
16. Катунин, Д. А. Статус языков в современном законодательстве Словении и словенский язык в законодательных актах сопредельных стран. Статья первая // Язык и культура. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – 2008. – № 3. – Режим доступа : http://www.lib.tsu.ru.
17. Устав на Република Македонија. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.sobranie.mk
18. Закон за употребата на македонскиот јазик. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.minelres.lv.
19. Рамковен договор. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : www.lsg–data.org.mk.

20. Ustav Crne Gore. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.gov.me.
21. Ustav Crne Gore. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.skupstina.cg.yu.
22. Zakon o manjinskim pravima i slobodama. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http ://www.vlada.cg.yu.
23. Ustav Bosne i Hercegovine. – Режим доступа: http:// www.parlament.ba.
24. Ustav Federacije Bosne i Hercegovine. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.parlamentfbih.gov.ba.
25. Устав Републике Српске. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.narodnaskupstinars.net.
26. Statut Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.skupstinabd.ba.
27. Statut Brčko distrikta Bosne i Hercegovine. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http:// www.skupstinabd.ba.
28. Статут Брчко дистрикта Босне и Херцеговине. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.skupstinabd.ba.
29. Ustav Unsko–sanskog kantona. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://vladausk.ba.
30. Ustav Županije Posavske. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.zupanijaposavska.ba.

Е. В. Михайлова, Чжоу Бао Цюань,

Образ струнного музыкального инструмента в китайской поэзии

г. Минск

В преподавании лингвистических, искусствоведческих, культурологических дисциплин иностранным учащимся музыкального профиля может быть использован материал о струнных инструментах Китая. Изучение культурных реалий своей страны в художественных произведениях на изучаемом иностранном языке дает

возможность повысить культурологическую компетенцию учащихся, развить интерес к русскому языку и получить специальные знания в русле диалога культур.

Образ струнного инструмента… Каким он представляется нам? Непременно издающим нежные, певучие звуки. А если это еще и китайский струнный инструмент, то обязательно очень древний и хранящий традиции.

В группу струнных инструментов (или хордофонов) «… включены щипковые, смычковые и ударные струнные инструменты. В каждом из этих названий отражен прием игры. Инструменты, на которых звук получается при помощи щипка струны пальцами, относят к группе щипковых инструментов. <…> Инструменты, на которых играют при помощи смычка, которым ведут, скользят или ударяют по струнам, называются смычковыми» [1, с. 44].

Китайские струнные инструменты также бывают щипковыми и смычковыми, имеют они и специальные названия. История игры на музыкальных инструментах в Китае очень древняя, существует множество её вариаций и разновидностей, и также много видов струнных музыкальных инструментов. В китайской истории самыми известными из струнных музыкальных инструментов являются «гуцинь» («цинь»), «пипа» и «гучжэн» («чжэн»). В XX в. самым распространенным в Китае струнным музыкальным инструментом становится «гучжэн», затем следует «пипа». «Гуцинь» – самый древний из китайских струнных музыкальных инструментов. В китайской истории этот инструмент прошел очень долгий путь развития. Только в XX в. он был переименован в «гуцинь» (дословно «древний цинь») [2, с. 24]. В древнем обществе значительное место занимали представления об образованности благородного человека. Обязательным для него считалось владение кисточкой (каллиграфия), чтение, сочинительство и игра на «цинь». Об этом инструменте можно сказать следующее: «Музыка «гуцинь», сочетая в себе представления о сущности гармонии, благоденствия, благородства, могла создавать образы мировоззрения идеального человека эпохи, в своих творческих поисках достигшего верха совершенства» [3]. «Чжэн» также называют «гучжэн», это один из древнейших народных музыкальных инструментов. В эпоху Воюющих царств (ок. 475–221 гг. до н. э.) он был известен как одна из разновидностей «цинь» [2, с. 501].

Но сегодня «гучжэн» называют «царем китайских народных музыкальных инструментов», пользующимся славой европейского рояля. «Пипа» – один из древнейших китайских музыкальных инструментов. Уже во времена династии Тан «пипа» была известнейшим инструментом для игры соло. На ней исполняли дворцовую музыку, но также китайские деятели искусств и культуры слушали звучание «пипа» для вдохновения и движения творческой мысли. В проанализированных нами сборниках поэтических произведений [4–15] употребляются в основном названия щипковых музыкальных инструментов: «цинь» – «…струнный музыкальный инструмент, старинный предшественник цитры» [8, с. 344], «цитра», «пипа» – «…старинный китайский струнный щипковый инструмент, напоминающий лютню» [8, с. 350], «лютня», «чжэн» – «…китайский струнный музыкальный инструмент, напоминающий настольные гусли» [8, с. 353], «сянь» – «…четырнадцатиструнный музыкальный инструмент» [9, с. 563]. Из смычковых упоминается только «хуцинь» – «…китайская скрипка» [4, с. 338]. Рассмотрим названия этих музыкальных инструментов в китайской поэзии (от классической периода до первой половины XX в.).

В китайской поэзии говорится о назначении инструмента. Струнный инструмент – это:

- средство утешения и удовольствия: *Стихи я пою, // я играю на цине, // Что главною стало // моею утехой* [8, с. 35]);
- радость для играющего на нем: *И радостью были // лишь цинь у меня да книги* [8, с. 63]);
- средство выражения почтения: *С цинем певучим вхожу в ущелье – голос слабее звучит… // Отшельника мне отыскать бы хотелось – // песней его почтить* [7, с. 249]);
- средство, доставляющее удовольствие другу: *Сразу цинь он берет, // для меня ударяет по струнам* [8, с. 98]; *Цинь мой певучий со мной неразлучно, // Жалко, что ныне играть на нем не с кем…* [6, с. 210]);
- одно из основных занятий поэта: *Или сяду спокойно // и за цинь возьмусь и за книгу* [8, с. 59]; *Я как-нибудь ночью сюда непременно // приду со стихами и цинем* [8, с. 265]).

Есть в стихах и сведения о том, из чего изготовлен инструмент:

- из яшмы (*Друг другу мы с цинем яшмовым, // видно, уже надоели* [13, с. 52]; *И струны цитры яшмовой молчат* [12, с. 25]; *На яшмовой лютне я // четыре струны порвала* [7, с. 199];
- из сандала: *Блики мерцают на лаке колонн, // На лютнях резных из сандала* [9, с. 501]);
- из туна: *Цинь из туна пускай не смолкает, // Песней древнею отзовется!* [9, с. 535]);
- из нефрита: *Нефритовый цинь паутина давно оплела* [6, с. 233]),
- а также о том, чем он украшен:
- яшмой: Пылью покрылся // украшенный яшмой цинь [7, с. 148]);
- нефритом: Нефритом украшена цитра моя, // И струн на ней пятьдесят [6, с. 329]).

Описывают поэты и звучание своего инструмента:

- певучее: *Я ночью глубокой уснуть не могу, // Встаю и играю на цине певучем* [6, с. 209];
- нежное: *Нежные звуки циня заполнили комнату мне…* [6, с. 237]; *Я вспомнил пир, // Когда по лютне нежной // Атласные // Скользили рукава* [11, с. 185]);
- чудное: *Играют на чжэне, – // и чудный напев возник, // И новые песни // полны красот неземных* [8, с. 16]);
- подобное звону льдинки: *Цитру беру, – // как льдинка, звенит она* [7, с. 201]);
- грустное: *Пил я вино и слушал, // Грустно как цинь поет* [9, с. 264]);
- звонкое: *Звонкие звуки цитры // Разносятся далеко* [9, с. 128]);
- печальное: *И под звуки печальные циня // Размышлять я не перестану // О драконе, страны верном сыне, // Чья могила здесь под цветами* [9, с. 536]). Для передачи звучания «пипа» Бо Цзюйи использует звукоподражания (*И толстые струны «цао–цао» – шумят, // как злой, торопящийся ливень, // И тонкие струны «тье–тье» – шелестят, // как нежный, доверчивый шепот* [8, с. 210]), а также образные описания (*Щебечущей иволги милая речь // скользит меж дерев расцветших. // Во тьме захлебнувшийся чистый родник // бессилен сквозь лед пробиться* [8, с. 211]).

Что могло исполняться на китайских струнных инструментах? Книги содержат следующие ответы на этот вопрос:

- песни без названия: *Чуткие струны лютни–пипа // трогает, сидя в седле. // Песню допела; где же ей знать, // что над Цинхаем луна..*» [7, с. 384]);
- песни, имеющие определенные названия: *С лютнею поднимаюсь // На высокую башню. // Нет ни души. Повсюду // Месяца яркий свет. // Играю «Печаль разлуки», // Песню времен вчерашних… // От бесконечной скорби // Сердцу покоя нет* [9, с. 61]; *Сразу цинь он берет, для меня ударяет по струнам. // Первой песней своей – «Журавлем расстающимся» – тронул // И уже ко второй, где «луань одинок», переходит…* [6, с. 220];
- песни и стихи определенной тематики: *Песню играю на цитре // О Сяолянском храме…* [9, с. 135]); *Струн касаюсь, и певучий чжен // В сердце отзывается моем. // И звучит взволновано в тиши // Песнь о созревающих плодах…* [15, с. 94]); *И о чувстве взаимном пиба // Песню нежную пела тогда* [9, с. 223]; *А на цитре – стихи о любви, // В звоне струн – расставанья тоска* [9, с. 31]);
- мелодии, отличающиеся каким–либо настроением: *Что, если лютне ныне не пропеть // Печального, прощального мотива?* [13, с. 78]).

Игра на музыкальном инструменте тесно связана с эмоциональным состоянием человека. В стихах китайских поэтов встречается описание:

- чувств человека, слышащего звучание инструмента: *Рокот струн, различимый едва, – // Далеко где–то лютня поет. // Ей внимаю в смятении чувств, // На постели своей одна. // Мне, снедаемой грустью, она // До полуночи спать не дает* [9, с. 70]; *Кто же на цитре играет, узнать бы мне, // Звукам внимаю, волненьем объят. // Только вокруг ни души…* [9, с. 248]; *На душе моей скверно, // Как никогда. // Да… А тут еще сянь вместе с ветром рыдает* [9, с. 456];
- желания или нежелания человека музицировать: *И под луною на струнах // Выплесну прочь мою грусть…* [9, с. 135]; *Я давно настроила цинь // И готова коснуться струны. // Только в сердце тревога и грусть, // И играть желания нет* [9, с. 35];

- эмоций человека до появления звучания инструмента или после него: *Колки подвернула, рукою до струн // дотронулась, дав звучанье. // Еще и напева–то, собственно, нет, // а чувства уже возникли* [8, с. 210]; *Для чего мне играть тот напев о далеком пути: // Только лютня замолкнет, и сразу приходит тоска…* [6, с. 229];
- «чувств» самого музыкального инструмента, мыслимого как одушевленное существо: *И негодует цитра, // Праздную жизнь кляня* [9, с. 137]; *Вдруг над рекой раздается мелодия – // Струны неведомой цитры звенят. // Горько стеная, // Кому о печали // Струны поведать хотят?..* [9, с. 248]; *Многострунный сэ рыдает в долгую ночь. // Его чистый звон пронзает ветер и дождь* [6, с. 332].

Когда и как можно играть на струнном инструменте? Китайские поэты дают следующий ответ на этот вопрос: *Буду на цине бряцать // Под горной луной* [4, с. 21]; *На цине играю, тешу // Ночную тьму* [4, с. 54]; *Или сяду спокойно // и за цинь возьмусь и за книгу* [8, с. 59].

Среди всех инструментов в рассмотренных книгах чаще всего упоминается «цинь». «Цинь» называется в ряду необходимых вещей: *И цинь, и одежду, и книги, и меч // кто в прежнем порядке разложит?* [8, с. 267]. «Цинь» – это необходимая вещь поэта: *И цинь у меня, и для чтения книги. // Стихи я пою, я играю на цине…* [6, с. 213]. «Цинь» – это инструмент, на котором способен играть не только человек: *Мой цинь я поставил на тонкий изогнутый столик. // Я ленью охвачен, а чувства теснятся во мне. // Какая забота мне струны тревожить рукою? // Их ветер ударит – и сами они запоют* [6, с. 313]; *Коль ветер в соснах // песню запоет, // То струны циня // трогать мне не надо…* [7, с. 99–100].

Для китайской поэзии чрезвычайно важен образ лютни. Су Дун–по рассуждает о звучании этого музыкального инструмента в своем «Стихотворении о лютне»: *Напрасно говорят, что в лютне // Есть только ей подвластный звук. // Ее, закрыв в своем футляре, // Услышать разве можешь ты? // А если музыку считают // Твореньем музыкальных рук, // То усладят ли звуком лютни // К ушам прижатые персты?*» [14, с. 74]. Название рассматриваемого музыкального инструмента, как и «цинь», употребляется в сильной позиции текста – в названиях стихотворений Чэнь Мэн–Цзя «Лютня» [10, с. 148] и Шао Сюнь–Мэй «Мертвая лютня» [10, с. 145]. В последнем музыкальный инструмент наделяется

свойствами живого организма: Не *заметила лютня, как стала стара…* [10, с. 145]. Слово *лютня* используется в символическом смысле: *Мне чудится: вселенная поет, // Она коснулась струн одной огромной лютни; // Моя душа спешит туда, где людно, – // Гармония души и лютни настает!* [4, с. 140].

Пишут поэты и об «инструменте без струн». Бо Цзюйи так говорит об известном китайском поэте Тао Юаньмине: *Не за то ты мне дорог, // что на цине бесструнном играл* [8, с. 175], *И только без струн, – как у Тао Юаньмина, – // все тот же цинь перед ним* [8, с. 292]. Хуан Тинцзянь в стихотворении «На тему "Тао Юаньмин под сосной"» пишет: *Так сидел я с лютнею своей, // В струнах не нуждающейся лютней!* [13, с. 188]. По легенде, «Тао хранил лютню без струн как символ скрытых, потенциальных сил искусства» [13, с. 466]. В одном из стихотворений эпохи Сун описано следующее действие музыканта: *Оплакал друга славный Бо Я // и красные струны порвал* [7, с. 96]. Он порвал струны своего инструмента после смерти друга, которого «…считал единственным достойным ценителем своего искусства» [7, с. 451].

Таким образом, даже в переводах на русский язык перед нами предстает четко очерченный образ китайского струнного инструмента. Можно сделать вывод о том, что часто упоминается щипковый инструмент; это – традиционный инструмент, изготавливавшийся из определенных материалов, имеющий богатый диапазон звучания, под аккомпанемент которого могли исполняться как музыкальные, так и поэтические произведения, при помощи которого могли быть выражены разнообразные эмоции, который занимал важное место как в жизни человека–творца, так и в жизни обычных людей. Струнные инструменты имеют большое значение для культуры Китая, их образы помогают передать ее неповторимость и национальное своеобразие.

Литература

1. Павлоцкая, Н. Э. История музыкальных инструментов / Н. Э. Павлоцкая. – СПб., 2005.
2. Китайский музыкальный словарь ; под общ. ред. Мю Тянь–жуй – Пекин, 1985. – (На кит. яз.).
3. Эстетическое восприятие гуцинь. – Режим доступа : http://www.guquin.net – (На кит. яз.).

4. В поисках звезды заветной: Китайская поэзия первой половины XX в. : [пер. с кит.] / Редкол. : Г. Гоц, Л. Делюсин, Д. Мамлеев и др. ; сост., вступ. статья, заметки об авторах и примеч. Л. Черкасского. – М., 1988.
5. Из китайской лирики VIII–XIV веков (Ван Вэй, Су Ши, Гуань Хань–цин, Гао Ци) : [пер. с кит.] ; сост. послесл. и коммент. И. Смирнова. – М., 1979.
6. Классическая поэзия Индии, Китая, Кореи, Вьетнама, Японии : Переводы. – М., 1977.
7. Китайская классическая поэзия. – М., 2005.
8. Китайская классическая поэзия ; пер., вступ. статья и примеч. Л. Эйдлина – М., 1984.
9. Китайская лирика ; пер., предисл., коммент. М. Басманова. – СПб., 2003.
10. Китайская лирика. Серебряный век. – М., 2005.
11. Ли Бо и Ду Фу Избранная лирика : [пер. с кит.] ; сост., предисл. и примеч. Л. Бежина. – М., 1987.
12. Ли Цин–чжао. Строфы из граненой яшмы: Стихи. – М., 1974.
13. Печали и радости. Двенадцать поэтов эпохи Сунн : [пер. с кит.] ; сост. Е. А. Серебряков, Г. Б. Ярославцев. – М., 2000.
14. Су Дун–по. Стихи. Мелодии. Поэмы : пер. с кит., сост., вст. статья и коммент. И. Голубева ; под ред. Г. Ярославцева. – М., 1975.
15. Цао Чжи. Семь печалей: Стихотворения : пер. с кит., вступ. ст. и примеч. Л. Черкасского. – М., 1973.

И. О. Морозова

Взаимодействие студенческого сленга с другими социолектами

г. Краснодар

Большинство исследователей не выделяют студенческий сленг как отдельный социолект, а причисляют его к молодежному жаргону, поэтому мы будем считать студенческий сленг частью молодежного жаргона.

Сейчас, наверное, невозможно перечислить все существующие виды жаргона, начиная от форм, традиционно находящихся

«вне общества» (воровской жаргон, жаргон наркоманов, проституток, уголовников и т. д.) и заканчивая языком «сливок общества» (жаргон музыкантов, писателей, политиков и т. д.). Интересующий нас молодежный жаргон находится где–то посередине, потому что он активно пополняется из всех этих источников.

По мнению многих лингвистов, многие элементы молодежного жаргона восходят к общеуголовному и тюремному арго. Напомним, что арго – это специализированные, общеуголовные и тюремные языки, возникшие из потребности сохранить профессиональную тайну и бытовую речь от окружающих, а также стремящиеся скрыть или замаскировать преступный характер замыслов и действий, сделав речь паролем для своих [1, с. 41–42].

А. И. Марочкин отмечает, что основная трудность выделения жаргонной лексики, восходящей к единицам воровского арго, состоит в отсутствии четкого определения, какие именно явления жаргонного порядка могут в настоящий момент соответствовать понятию «уголовный жаргон». Например, единицы, еще недавно входившие в уголовное арго фарцовщиков, валютчиков и прочих представителей «теневой» экономики (*навар* «прибыль, полученная в результате перепродажи товара», *своя цена* «первоначальная, исходная цена товара», *втереть* «с выгодой для себя продать неходовой, недоброкачественный товар», *деляга* «представитель «теневой» экономики», *бакс* «доллар США», *гранд* «тысяча долларов» и т. д.) в настоящее время не могут считаться относящимися к уголовному арго, поскольку в соответствии с действующим законодательством перепродажа товаров с целью получения прибыли, покупка и продажа иностранной валюты физическими лицами и т.п. не содержат в себе состава преступления. (Указанные жаргонизмы в данный момент определяются в качестве единиц жаргонов мелких предпринимателей, коммерсантов, «челноков» и т. д.; эти жаргоны по своим особенностям сближаются скорее с профессиональными жаргонными подсистемами). Неопределенным в данном аспекте представляется и статус жаргонов наркоманов в связи с тем, что изготовление, хранение, транспортировка, распространение наркотических средств частными лицами квалифицируются как преступление, в то время как собственно употребление наркотиков таковым уже не считается [2, с. 155].

Учитывая данное положение вещей, А. И. Марочкин выделяет в молодежном жаргоне специфические лексические группы, демонстрирующие различную степень близости к уголовному арго. Все лексические единицы он делит на «старое арго» и «новое арго».

Некоторые слова, перешедшие в молодежный жаргон из «старого арго», не изменили своего значения (*смыться* «убежать», *слямзить* «украсть», *стучать* «сообщать» и т. д.), другие полностью поменяли свою семантику (*обштопать* «обмануть» (ср. угол. «ограбить»), *гопник* «примитивный, неразвитый и крайне агрессивный человек» (ср. угол. «уличный грабитель») и т. д.

Отдельную группу составляют арготизмы, сохранившие исходное значение наряду с новым: *атас* «сигнал опасности» (из угол.) и «нечто неординарное, потрясающее, необычное»; *шмара* «проститутка» (из угол.) и «некрасивая девушка, женщина» и т. д.

Группу новообразований в уголовном арго составляют арготизмы, появившиеся в последние годы и отражающие поколения новых разновидностей преступлений и преступников: *киллер* «наемный убийца», *бомбить*, *товарить*, *обувать* «заниматься рэкетом, отнимать деньги или вещи», *крыша* «защита и покровительство со стороны преступной группировки, навязываемые в форме вымогательства» и пр.

Как уже было отмечено выше, часть единиц уголовного жанра (как «старого арго», так и новообразований) перестала квалифицироваться в качестве таковой и вошла в состав жаргонной лексики коммерсантов, напр., (*быть*) *в минусе* «терпеть финансовые неудачи, попасть в ситуацию, когда расходы превышают доходы», *навар* «прибыль, полученная в результате перепродажи товара»; *сдать*, *толкнуть*, *скинуть* «продать» и т. д. К этой же группе А. И. Марочкин относит единицы, ранее входившие в жаргон спекулянтов иностранной валютой: *бакс* «доллар США, *марковка* «марка ГДР»; *гранд* «тысяча долларов США» и т. п. Он предлагает рассматривать эти границы как ближнюю периферию коммерческого жаргона.

Среди жаргонизмов была также отмечена группа лексических единиц, номинирующих реалии, близкие к криминальной сфере (напр., арест, задержание милицией, некоторые виды оружия и т. д.), но выработанных не уголовным арго, а молодежным жаргоном (поскольку носителями молодежного жаргона так

или иначе приходится сталкиваться с подобными явлениями). Сюда относятся жаргонизмы типа *аквариум* «помещение для задержанных в отделении милиции», *бобик* «автомобиль патрульной группы милиции», *упаковка* «милицейский автомобиль, имеющий отделение для задержанных», *винтить* «арестовывать, задерживать» и пр. [2, с. 156–163].

Из приведенных выше примеров видно, что существует взаимосвязь между молодежным жаргоном и арготизмами криминальной среды. Однако из арго в молодежный жаргон переходит гораздо больше слов, чем из жаргона в арго. Это объясняется тем, что, во-первых, арго обладает относительной устойчивостью, которая основывается на традициях преступной среды, и, во-вторых, лексика молодежного жаргона быстро меняется, поскольку она зависит от влияний моды.

На формирование молодежного жаргона большое влияние оказывает жаргон музыкантов и различных неформальных групп. Напр., такие лексемы как *рок*, *поп*, *джаз* пришли из жаргона музыкантов; слово *косуха* «кожаная куртка» – из жаргона металлистов, где имело более узкое значение: «черная кожаная куртка с большим количеством металлических заклепок»; слово *бандана* «платок, завязанный на голове», первоначально было зафиксировано в жаргоне байкеров; лексемы *прикид* «модная одежда», *фенечки* «украшения на руку из бисера или мелких бусин» первоначально употреблялись хиппи.

О влиянии научно–технического прогресса на молодежный жаргон свидетельствует наличие в нем лексических единиц из жаргона компьютерщиков: *комп, компик* «компьютер», *клава* «клавиатура», *скинуть*, *сбросить*, *перекинуть* «скопировать на дискету», *маус* «мышка» и т.д.

Э. М. Береговская отмечает, что на первое место по продуктивности среди жаргонных новообразований выходят иноязычные заимствования, причем большую их часть составляют заимствования из английского языка. Они приходят в молодежный жаргон в русифицированном виде: *thank you* «спасибо» > *сенька*; *parents* «родители» > *пренты*, *пэренты* или *парента*; *birthday* «день рождения» > *бёздник, бёзник* и т. д.

Заимствования сразу активно вовлекаются в систему словоизменения: *girl* «девушка» > *герла, герлы, герлов*; *street* «улица» > *стрит, на стриту, white* «белый» > *вайтовый, вайтового, вайтовые*; *look* «смотреть» > *лукнуть, лукни* и т. д. [3, с. 33].

Исследователи также подчеркивают тот факт, что большинство современных заимствований пришли в молодежный жаргон из английского языка, примеры заимствований из других языков немногочисленны. Он выделяет несколько групп иностранных заимствований.

1. **Прямые заимствования.** Слова, относящиеся к этой группе, встречаются в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке–оригинале. Напр., *man* > *мэн* «мужчина, молодой человек», *black* > *блэк* «негр», *size* > *сайз* «размер», *money* > *мани* «деньги», yuppie > *яппи* «преуспевающий (благодаря своим деловым качествам) молодой человек».
2. **Гибриды.** Слова данной группы образованы присоединением к иностранному корню русских аффиксов. При этом возможны изменения значения иностранного слова–источника. Напр., *ask* «спрашивать» > *аскать*, *little* «маленький» > *литловый.*
3. **Русские слова, сходные по звучанию с английскими и используемые вместо них.** Большая часть слов, принадлежащих к этой группе, пришло из языка компьютерщиков: *e–mail* «электронная почта» > *мыло, емеля*, ICQ (ай–си–кью) «система общения он–лайн» > *аська, ася*. В молодежном жаргоне похоже звучащими русскими словами или русскими именами называются западные музыкальные группы или исполнители: *куры* – группа «*The Cure*», *Юра Архипов, Юра охрип* – «*Uriah Heep*, *Леди запали, Леди запели* – «*Led Zeppelin*», *Ленин* – *Джон Леннон*; *Паша Макаренко, Паша Макаров* – *Пол Маккартни*. Этот способ появления новых слов сейчас наиболее продуктивен.
4. **Русские слова, являющиеся кальками с английских слов, или приобретшие новые значения за счет обыгрывания омонимии и парономазии в английском языке**. Напр., компания *Microsoft* называется в компьютерном и молодежном жаргоне *мелкомягкие*; слово *кровать* в школьном жаргоне имеет значение «плохая оценка, двойка» появившееся у него в процессе замещения созвучных для слуха русского человека

(в связи с отсутствием фонологической противопоставленности закрытых и открытых гласных) *bed* «кровать» и *bad* «плохой».

Теперь обратимся к словообразовательным приемам, которые используются носителями языка для адаптации иностранных заимствований к законам произношения и грамматики русского языка.

В ходе исследования нами были выделены следующие типовые способы образования жаргонизмов.

1. Присоединение русских глагольных суффиксов к английскому корню, напр.: ***-а***(*ть*): *eat* «есть» > *ит**а**ть*, *come* «приходить» > *кам**а**ть*, реже ***-и***(*ть*): *upgrade* «повышать качество» > *апгрейд**и**ть*; ***-ну***(*ть*), ***-ану***(*ть*): *escape* «убежать» > *искейп**ну**ть*, *ring* «звонить» > *ринг**ану**ть*.

Глагольные суффиксы ***-а***(*ть*) и *-и*(*ть*), как правило, не меняют значения исходного глагола и дают возможность его спрягать: *Камай сюда!* «Иди сюда!»; *Что будем итать?* «Что будем есть?». Иногда эти глаголы приобретают новое, иное по сравнению с английским этимоном значение, напр.: *аскать* «просить деньги», попрошайничать».

Суффиксы ***-ну***(*ть*), ***-ану***(*ть*) сообщает производному глаголу значение совершенного вида. Так, глагол *ринганутъ* употребляется в значении «позвонить», а не «звонить».

Глаголы, образованные от заимствованных корней, могут образовывать видовые пары, напр., *лукать* «смотреть» – *лукнуть* «посмотреть».

2. Присоединение к английским глаголам наряду с суффиксами глагольных приставок, которые придают значению данных глаголов дополнительные оттенки, напр.: *sit* «сидеть» > ***за**сит**а**ть* «провести время» (*Как вчера заситали у Ники?*), *sleep* «спать» > *заслипать* «поспать» (*Хорошо заслипал после трудового дня*).

3. Присоединение глагольных суффиксов к словам, относящимся к другим частям речи, напр., *night* «ночь» > *занайтать*, *занайтовать* «заночевать».

4. Образование существительных от именных основ при помощи различных суффиксов, напр., со значением лица: *country* «сельская местность» > *кантр**ушник**, кантр**ушниц**а* «деревенский житель, жительница».

5. Присоединение русских приставок к английским корням, образование имен существительных от английских глаголов. Напр., *understand* «понимать» > *безандестенд* (о тупом, недогадливом человеке, который не понимает чего-либо).

6. Освоение английских существительных как таковых (без присоединения русского суффикса), связанное прежде всего с определением их родовой принадлежности; при этом наиболее существенным изменениям подвергаются имена на твердый согласный называющие лиц женского пола и поэтому осваиваемые как существительные женского рода первого склонения, ср. *girl* > *герла*, *wife* «жена» > *вайфа*.

Во множественном числе заимствованные слова получают русские окончания множественного числа ***-ы*** или ***-а***: *trousers* «брюки» > *трузер**а***, old «старый» > *олды* «родители», *guys* «парни» > *гайзы* «друзья». В последнем случае показатель множественного числа является избыточны (ср. в лит. *бутсы*).

5. Образование имен прилагательных на базе английских адъективных и субстантивных основ помощи русских суффиксов, напр., *crazy* «сумасшедший» > *крез**ов**ый*, *high* «высокий» > *хай**ов**ый*, *little* > *литл**ов**ый*; *hair* «волосы» > *хайр**ат**ый*, *хайр**аст**ый*.

6. Образование прилагательных от английских корней с помощью русских приставок и суффиксов, напр.: *price* «цена» > ***бес**прайс**ов**ый* «бесплатный».

Таким образом, студенческий сленг, являясь неотъемлемой частью молодежного жаргона, представляет собой сложную лексическую систему, которая тесно взаимодействует с другими системами, социолектами в частности. За счет арго, различных профессиональных и корпоративных жаргонов расширяется и пополняется словарный состав студенческого жаргона. Особое место в нем занимают заимствования из английского языка, которые максимально осваиваются русским языком (не только в фонетическом, графическом, морфологическом, но и в словообразовательном и семантическом отношении).

Литература

1. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3.

2. Марочкин, А. И. Жаргон школьников как компонент молодежного жаргона / А. И. Марочкин // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1998.
3. Марочкин, А. И. Лексико-фразеологические особенности молодежного жаргона (на материале речи молодежи города Воронежа) / А. И. Марочкин : дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 1998.

А. В. Мушич–Громыко

Язык как особое средство воспитания людей в воззрениях И. Г. Гердера

г. Новосибирск

Язык, будучи древнейшим системообразующим фактором человеческой социальности и культуры, выступал во все времена объектом пристального исследования мыслителей самого разного направления. В изучении социокультурных и философских аспектов языкового развития по–прежнему не теряет актуальности историографический подход, т. е. обращение к источникам, ставшим классическими. В этом ряду классики истории развития общественной мысли находится и знаменитый труд Иоганна Готфрида Гердера (1744–1803) «Идеи к философии истории человечества» (1784–1791).

Иоганн Готфрид Гердер заслуженно считается одним из самых выдающихся мыслителей XVIII в. Нам хорошо известны теоретико–методологические положения исследователя, которые он превратил в стройную систему всеобщей истории мира. Речь идёт о *принципе историзма*, благодаря которому философия природы и философия истории у Гердера органически объединены. Тем самым история социальной мысли получает продуктивную идею о развитии, которое осуществляется по природным причинам и законам. Если коротко резюмировать основные идеи Гердера, то их можно свести к следующим положениям: 1) главное значение в развитии имеют внутренние факторы и силы; 2) общество играет решающую роль для развития личности;

3) культура объединяет людей, выступая одновременно и движущей силой, и способом такого рода объединения; 4) прогресс явно обнаруживает себя в переломные моменты истории.

Говоря об общественном развитии, Гердер считал, что общество следует к самому высокому состоянию – *гуманности*. Эту категорию мыслитель конкретизировал через социоантропологическое раскрытие содержания понятий «разум», «благородство», «свобода», «высокие помыслы и стремления», «здоровье», «господство над силами природы». Тем самым был ознаменован новый этап просветительства, яркой характеристикой которого стало повышение интереса к проблемам личности и внутреннему миру чувств человека.

Будучи прежде всего социальным философом, Гердер, как известно, разработал свою знаменитую идею органического развития мира, о чём было упомянуто выше. Плодотворность этих идей выразила себя в мыслях о закономерном поступательном развитии человеческого общества.

Известно также, что идеи Гердера получили широкое хождение в среде русских просветителей и писателей – Державина, Карамзина, Жуковского и Гоголя.

Нас же интересуют размышления исследователя о месте и роли языка, который автор считает особым средством воспитания людей.

Гердер выдвигает идею «духовной ассимиляции», поясняя её через инстинкт подражательства, который позволяет человеку «звучать в унисон с другими существами, вторить им и чувствовать их звуки в самом себе» [1, с. 234].

Давая понятие «образованности», философ говорит о нём как об особом достоянии культуры народов. Именно в это понятие он включает память и язык, позволяющие мыслить, действовать, а значит – усваивать живую традицию.

Далее Гердер выдвигает знаменательное для своего времени положение о том, что человек становится разумным благодаря языку, прямо называя последний чудом всего земного творения. Почему же язык – чудо? Прежде всего в силу способности к сведению в звуки образов, которые поставляют нам наши зрение и ощущения, сообщая тем самым звуками «внутреннюю энергию, способность выражать мысли и возбуждать мысли»

[1, с. 235]. Обнаруживая тесную взаимосвязь слуха и речи, исследователь говорит о превращении их в «духовные знаки», когда именно и только эти знаки «могут быть осмысленным языком», представляя собой удивительное единство.

Именно язык позволяет запечатлевать благодаря слову живые образы мира. «Отпечатлевание» этих образов во взаимодействии с другими людьми философ рассматривает как формирование языковой картины мира, предвосхищая тем самым идеи современных когнитивных исследований.

Гердер утверждает, что «лишь язык превратил человека в человека»: «чудовищный поток аффектов язык сдержал дамбами и поставил им разумные памятники в словах» [1, с. 235–236]. Именно язык, сблизивший людей, превратил пустыни в сады. Организующую силу языка, по мнению Гердера, нельзя: «Язык утверждал законы, связывал роды: лишь благодаря языку стала возможной история человечества с передаваемыми по наследству представлениями сердца и души. <…> Короче говоря, язык – это печать нашего разума, благодаря которой разум обретает видимый облик и передаётся из поколения в поколение [1, с. 236].

Далее автор, приступая к описанию языка как средства нашего воспитания и образования, прямо указывает на то, что язык весьма несовершенен, рассматриваем ли мы его как узы, соединяющие людей, или как орудие разума. Обосновывая это несовершенство языка, Гердер видит тому следующие причины: ни один язык не выражает сущность вещей, но только именует их; равным образом человеческий разум познаёт не вещи, но только признаки вещей. Так, характеризуя состояние современных ему наук, Гердер утверждает, что они осуществляют принцип «перечисления и упорядочивания вещей», давая тем самым упорядоченный (но метафизический, отвлечённый) перечень наименований. Говоря о пользе такого приёма, философ усматривает в таком подходе, тем не менее, отсутствие «сути дела». В конце концов исследователь приходит к выводу, что метафизический перечень языковых понятий не содержит «ни одной существенной истины», и поэтому наука «ведёт счёт, пользуясь отдельными внешними, отвлечёнными признаками, не затрагивающими внутреннего существования вещей» [1, с. 236].

Таким образом, Гердер обозначает необходимость гносеологического усиления силы языка, установления взаимосвязи между языком и мыслями. Здесь Гердер применяет свою широко известную метафору об «игре теней», т. е. произвольной связи между вещами и словами: Как можно при таком положении дел ставить вопрос о том, правильно ли понимает меня другой человек? Если он пользуется тем же словом, это совсем не означает, что он понимает это слово так же, как я. Но при этом, как замечает мыслитель, «люди в душе своей гораздо более схожи друг с другом, чем на поверхности, внешне, и причиной тому – несовершенное, но всеобщее средство – язык» [1, с. 238].

Именно поэтому язык есть важнейшее средство для воспитания людей, ибо несмотря на все несовершенства вербального общения в языке содержится то всеобщее, что Гердер поясняет как разум и традицию. Наиболее ярко эти составляющие языковой картины мира выражают себя в особенной, по словам Гердера, части всякого языка – «это обозначения чувств, выражения любви и почитания, лести и угрозы» [1, с. 239–240]. Знаменательно то, что Гердер, возможно, впервые в немецкой философии говорит о принципе «ясности и простоты», раскрывая его в виде установки исследователя на использование в своей работе того, что можно ясно рассмотреть со всех сторон. Этим настоящим он считает всё своеобычное, что есть в народе, в его рассуждении, в его фантазиях, нравах, образе жизни.

Наконец, в завершение своих рассуждений Гердер подчеркивает способность языка хранить и передавать информацию, указывая на тот факт, что именно язык есть единственное «средство увековечения наших мыслей» [1, с. 240].

Литература

1. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества : пер. и прим. А. В. Михайлова. – М., 1977. – 679 с.

О. В. Орлова

О некоторых тенденциях вербального моделирования образа Польши в современных российских СМИ

г. Томск

Образ Польши, как любой образ другой страны, нации, территории, государства, являясь для русского читателя «инородным», «неродным» феноменом, становится объектом интерпретации в СМИ, объектом вербально–семантической репрезентации через актуализацию в языковой ткани медиатекстов тех или иных социально значимых тем, событий, фактов, мероприятий. Ракурс такой медийной интерпретации – толерантный или интолерантный – и транслируемая информация референтного и оценочного характера оказывают огромное влияние на формирование межнациональных и межкультурных связей.

Ярким примером установки на интолерантность в освещении событий и фактов, связанных с Польшей, стала серия публикаций 2005 г. Информационным поводом здесь стал скандал, названный корреспондентами «Новых известий» (от 15.08.2005 г.) Виктором Шаньковым и Андреем Панковым российско–польским политическим детективом, «начавшимся избиением 31 июля в Варшаве детей российских дипломатов и продолжившимся менее чем через неделю в Москве серией нападений на польских граждан».

Чтобы рассмотреть особенности вербально–семантической репрезентации образа Польши в связи с данными событиями, мы проанализируем три ярких журналистских материала августа 2005 г.: упомянутую выше статью из «Новых известий» и две заметки, размещенные на популярном новостном Интернет–портале «Лента. Ру» (режим доступа: http://www.utro.ru/articles/2005/08/08/465937.shtm и lenta.ru) – материалы «Сотрудника польского посольства в Москве избили на улице» и «Поляки поддерживают свой МИД в противостоянии с Москвой».

Анализ выбранных материалов позволяет сделать вывод о целевой установке их авторов на реализацию в пространстве медиатекстов речевой стратегии дискредитации (см. подробнее: [1; 2]). Стратегия дискредитации – это так называемая «стратегия

на понижение» [1, с. 148]. Она используется для разрушения положительного образа или акцентирования имеющегося отрицательного образа. Для этой цели коммуникаторы применяют всевозможные тактики, выраженные эксплицитно или имплицитно, воздействующие на эмоции и / или разум аудитории, использующие средства всех уровней языка.

Необходимо отметить, что в вербальном моделировании образа Польши в материалах российских СМИ, описывающих события лета 2005 г., реализуются прежде всего непрямые, косвенные тактики дискредитации. Так, если тактика прямого оскорбления вследствие остроты проблемы межнационального конфликта практически не выражена, то тактика косвенного оскорбления вполне очевидна, наряду с тактиками косвенного обвинения и нагнетания протестного пафоса, осмеяния и эмоциональной провокации.

Какие же языковые средства вербально материализуют в текстах данные тактики? Прежде всего это лексические маркеры межкультурной и межнациональной конфликтности, содержащие в семантике компоненты отрицательной социальной объективной оценочности. Часто эти вербальные единицы являются так называемыми антропоморфными метафорами. Приведем яркую иллюстрацию, в которой страны представлены через образы конфликтующих и ссорящихся персон:

Российско-польские отношения вновь проходят проверку на прочность. Еще не закончилась история с избиением детей сотрудников российской дипломатической миссии в Варшаве, как вновь уличная драка может поссорить Россию и Польшу.

Стратегию дискредитации отличает усиленное внимание к криминальной понятийной сфере и понятийной сфере «болезнь». Безусловно, сам информационный повод публикаций (избиение русских детей в Польше и польских граждан в России) является криминальным в реальности, по объективным причинам. Однако избыточно подробное описание событий, многократная актуализация неприглядных их деталей (обилие обстоятельств времени, места, образа действия, усиленных интенсификаторами (*непосредственно рядом с посольством*, *причем по–польски*), иногда дублирующихся в рамках небольшого фрагмента (см. повтор в приведенном выше контексте наречия *вновь*, усиливающего семантику повторяемости события, а следовательно, его регулярности,

«обычности»), атрибутивы–экспрессивы, причем тоже дублирующиеся (*спасительных стен*, *сильный удар*, *сильно ударили*) свидетельствуют о том, что коммуникативной задачей автора статьи, помимо информирования читателя, являлась намеренная актуализация криминальных смыслов:

Накануне вечером сотрудника посольства Польши в России Анджея Урядко избили двое неизвестных. Произошло это непосредственно рядом с посольством, от спасительных стен которого пострадавшего отделяла всего-то сотня метров. Двое прохожих, личности которых устанавливаются, обратились к поляку с традиционным вопросом – не найдется ли у него закурить. Когда же тот ответил отрицательно (причем по-польски), то тут же получил сильный удар в висок и упал на землю, после чего его еще несколько раз сильно ударили ногами. Затем преступники скрылись с места происшествия.

Значимо, что в анализируемых материалах криминальная и политическая понятийные сферы противопоставляются как несоположимые, в результате чего возникает контекстная антонимия:

1. *В ноте, переданной в российское посольство в Варшаве, подчеркивается, что инцидент имел исключительно криминальный характер и не существует причин, позволяющих интерпретировать происшедшее как политическую акцию.*
2. *Реакция дипломатов оказалась вполне предсказуемой. Заявить о том, что они видят в избиении политический или националистический контекст, означало бы признать и то, что избиение русских детей в Варшаве могло произойти по аналогичным мотивам. А потому полякам не остается ничего другого, как делать хорошую мину при плохой игре и заверять всех и вся в том, что инцидент является рядовым криминалом. Правда, почему тогда поляки внезапно столь озаботились вопросом безопасности посольских служащих?..*

В данных отрывках контекстная антонимия *политический – криминальный* создает эффект «смыслового перевертыша»; журналисты, особенно во втором из приведенных фрагментов, отходят от тональности нейтрального объективного освещения фактов и интерпретируют их в явном «антипольском» ключе: польские дипломаты предстают как недостаточно компетентные в политических технологиях манипуляторы. Это достигается посредством использования категорических констативов (*реакция дипломатов оказалась вполне предсказуемой*), разговорного фразеологизма

с яркой отрицательно–пренебрежительной коннотацией (*делать хорошую мину при плохой игре*) и риторического вопроса с многоточием, завершающего статью. Именно этот вопрос, предлагающий читателю самому разобраться, где правда, а где ложь (неслучайно именно со вводного слова *правда* и начинается вопросительная фраза), окончательно формирует мнение автора по поводу истинной подоплеки представленных в статье событий, подоплеки политического и националистического, а отнюдь не криминального характера.

В приведенном выше контексте и многих других используются тактики развенчания профессиональных и личных качеств представителей польской стороны: авторы сомневаются в профессионализме польских дипломатов, а пострадавший работник посольства Польши представляется нетрезвым (вспомним общеизвестный национальный стереотип о поляках как о любителях алкоголя – см., например, перечень стереотипов на сайте www.staypoland.com):

Напомним, что ровно через неделю после атаки на детей русских дипломатов в Варшаве в районе Тишинской площади в Москве двое прохожих избили нетрезвого техника посольства Польши Анджея Урядко.

Пренебрежительная тональность комментария усиливается противопоставлением авторской оценки сопоставляемых событий. Пострадавшие в первом случае – дети русских дипломатов (именно противоправные и несправедливые действия против детей и стариков считаются наиболее неприемлемыми и достойными общественного осуждения), и поступок в отношении них метафорически охарактеризован как атака, то есть организованное, продуманное массированное военное действие. Во втором случае пострадавший – «всего лишь» нетрезвый (как известно, если нетрезвый – то сам виноват, так как пьянство – социальное зло) техник (незначительная должность, обслуживающий персонал) посольства Польши, которого избили «всего лишь» двое прохожих, что никак не похоже на спланированную и организованную акцию. В результате автор задает интолерантный конфликтный код интерпретации фактов: заранее спланированное преступление по отношению к русским детям в первом случае и незначительный банальный уличный криминал по отношению к неудачливому поляку – во втором.

Кроме слов сферы криминала (*детектив, инцидент, преступники, криминальные выходки*) и метафор военного дела (*атака, нападение*), в журналистских материалах многократно актуализируется понятийная сфера «болезнь», которая, как и понятийная сфера «криминал», имеет место в реальности описываемых событий, но так же, как последняя, излишне избыточно детализируется и «смакуется»:

Пострадавший сотрудник смог доползти до посольства, где ему оказали первую медицинскую помощь. Затем его доставили в больницу. Врачи диагностировали у него сотрясение мозга. Напомним, что российские дети в Варшаве были госпитализированы с тем же диагнозом.

Необходимо отметить, что рассматриваемым публицистическим текстам в целом присуща пренебрежительно-ироничная стилистическая тональность, которая стимулирует интолерантный код интерпретации: сами события представляются как незначительные, но намеренно раздуваемые и гиперболизированные политиками и СМИ (ср. название одного из материалов: «Польско-российский политический детектив»), а поляки и Польша предстают в сатирически неприглядном образе скандалистов, «раздувающих из мухи слона»: *Несмотря на все меры безопасности, в минувший четверг столичные хулиганы довели «счет» избитых поляков до трех человек*. В данном контексте намеренно закавычено слово *счет*, что демонстрирует снисходительное и высокомерное отношение автора к избитым полякам, которых отнюдь не так много, чтобы говорить о социальной значимости происшествия.

Так, в результате использования коммуникативных тактик развенчания, осмеяния, эмоциональной и когнитивной провокации, косвенного оскорбления в рассматриваемых материалах создается негативный образ Польши и ее граждан.

Т. В. Новикова в работе «Толерантность в профессиональной деятельности журналиста» [3] утверждает, что «именно с помощью масс–медийных каналов устанавливается истинный диалог, который предусматривает равенство сторон и в котором всегда должен быть услышан голос “другого”». Проведенное нами исследование некоторых тенденций вербального моделирования образа Польши в отечественных СМИ позволяет констатировать, что в настоящее время проблема диалога культур и межкультурной толерантности в сфере массовой коммуникации по-прежнему настоятельно требует решения.

Литература

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс.– М., 2002.
2. Ярославцева, А. Е. Репрезентация речевых стратегий и тактик в агитационном тексте / Ярославцева А. Е. : автореф. дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2007.
3. Новикова, Т. В. Толерантность в профессиональной деятельности журналиста [Электронный ресурс] / Т. В. Новикова : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007. – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.mediascope.ru/node/204.

М. Сарновский

К вопросу о русских прецедентах в польском интертекстуальном пространстве

г. Вроцлав

Настоящая статья является частью комплексного исследования количества, а также места и роли различных русских и российских культурных феноменов в картине мира современных поляков, т. е. наличия культурных русизмов в польской когнитивной базе. Эта проблематика связана с наблюдениями над состоянием и развитием польско-русского и русско-польского культурного диалога, а обращение к ней является, как нам кажется, требованием текущего момента, потому что последние десятилетия XX в. были таким периодом в жизни и истории польского общества, в котором чётко проявились изменения в (официальных) культурных ориентациях нашего государства и самих поляков.

Освободившись от советского политического давления, они однозначно направили свои симпатии к культурам Запада, а «дела российские» и – шире – славянские оставили в стороне. Этот процесс привёл к значительному сокращению количества культурных русизмов в польском общественном дискурсе. Однако, вопреки обиходным оценкам, культурные *rossica* выступают в польском медиальном пространстве и повседневных высказываниях

представителей определённых слоёв общества ещё довольно часто и поэтому, на наш взгляд, нуждаются в срочной регистрации и лингвистическом осмыслении.

Репертуар русских, российских и советских прецедентов, которые полностью «оторвались» от своей «родной» почвы и появляются в составе различных польских высказываний, состоит не только из феноменов лингвистических, но и других (напр., художественных и иконографических; напомним, что современное языкознание, исходя из известной концепции Ю.Н. Караулова о прецедентном тексте, предлагает широкое – семиотическое – понимание прецедентов и включает в их состав также тексты невербальные, т. е. живопись, скульптуру, музыку, а также некоторые имена собственные (антропонимы и топонимы) и так называемые прецедентные ситуации).

В группе лингвистических феноменов в первую очередь выделяются прецедентные тексты в виде заголовков и литературных субтекстов (*bohater naszych czasów; droga przez mękę; jak hartowała się stal; mówimy Lenin, a w domyśle – partia, mówimy partia a w domyśle – Lenin; wszystko się pomieszało w domu Obłońskich*), политических, пропагандистских лозунгов и высказываний политиков (*cała władza w ręce rad; Lenin wiecznie żywy; chcieliśmy jak najlepiej, a wyszło jak zawsze*), некоторых фразеологизмов (типа *tisze jediesz, dalsze budiesz, ruki po szwam*), а также лексические понятийные заимствования (типа *bolszewik, kołchoz, gułag, stachanowiec, nieudacznik wańka–wstańka, matrioszka*), образовавшие на польской почве собственные концепты, которые во многих аспектах отличаются от исходных русских понятий.

Целью настоящей статьи является анализ функционирования в польском текстовом пространстве некоторых гоголевских прецедентных текстов с опорой на различные теории интертекстуальности.

Одной из важнейших составляющих культуры являются тексты, которые, описывая миры природы и культуры, одновременно объективируют человеческие мысли, интенции, мечты и эмоции. Тексты выполняют кумулятивную функцию, в них содержится багаж человеческого опыта, а также производимые и уже накопленные знания. Создаваемые и воспринимаемые человеком тексты не функционируют в изоляции друг от друга. Текстовый

универсум – это многоаспектный и многогранный стереоскопический конструкт, в котором нерегулярные линии разветвлённых текстов перекрещиваются, накладываются друг на друга, взаимоинспирируют друг друга. В связи с этим мы часто имеем дело со своеобразными когнитивными узлами, т. е. ситуациями, когда в итоге пересечения текстовых линий образуется сгусток значений и смыслов. Подобная концентрация наблюдается в текстах, содержащих так называемое чужое слово, цитату, крылатое выражение или прецедентный текст. Создаваемая таким образом полифония смыслов динамизирует дискурс, придаёт ему размах и новое измерение.

Может показаться, что функционирование прецедентных текстов и их модификаций в текстах актуальных (прежде всего публицистических) следует оценивать исключительно как проявление постмодернистского дискурса с его эклектизмом, синкретизмом и энциклопедизмом. Этот дискурс, как это неоднократно уже подчёркивалось, охотно пользуется компиляцией, цитированием и привлечением различных культурных прецедентов, что в конечном счёте оказывает влияние на языковую форму и семантический потенциал целого произведения.

Однако, как показывают наши наблюдения, постмодернистские языковые игры и повторение того, что уже было сказано, на газетной полосе может иметь творческий и конструктивный характер. Текстовые прецеденты – это креативные мини–тексты, заимствованные блоки, воплощающие чужую мысль и эмоцию, благодаря чему автор актуального текста до определённой степени «освобождается» от ответственности за вербальный состав своего высказывания [1, с. 16]. Под креативностью в этом случае понимается расширение плана содержания высказывания, в результате чего повышаются информативность и прагматика актуального текста.

Согласно учению тартуских семиотиков, «текст в тексте» представляет собой специфичную риторическую структуру, в которой различная кодировка разных сегментов становится осознанным фактором авторской конструкции и читательской перцепции текста [2, с. 110]. Составляющие этой структуры обращены к различным реальностям, но на основе авторского решения они синтезируются в однородное связное целое. Прецедентный

текст закреплён в двух семиотических плоскостях: (1) в чужеродном, в нашем случае – русском культурном пространстве и (2) в пространстве актуального текста. Этот факт влияет на динамику его смыслового развертывания и эффективность его воздействия, привлекательность для читателя. В «когнитивном узле» создаётся новое качество – повышение информативности и интеллектуальной насыщенности актуального текста. По Лотману, переключение с одной семиотической системы на другую в пределах одного актуального целого является основой порождения новых смыслов. Такая конструкция, подчёркивает Лотман, экспонирует момент игры в тексте: из–за различий в кодах повышается условность текста, подчёркивается его игровой характер, закладываются потенции иронии, пародии и театрализации [2, с. 110].

Каждый текст, понимаемый как формальная, семантическая и культурологическая структура, должен рассматриваться стереоскопически: с учетом горизонтального и вертикального контекстов [3]. Ось вертикального контекста создаёт концептуальную надстройку текста. Использование прецедентного текста в тексте актуальном не является простым украшением, направленным на повышение экспрессивной силы актуального текста. Каждый раз мы можем отметить ряд приёмов, нацеленных на реализацию авторского коммуникативного замысла, его культурных и интертекстуальных интенций, актуализирующихся в семантике и прагматике.

Лингвокультурологический анализ должен реконструировать глобальный концепт текста, который фокусирует в себе смыслы актуального текста и использованного в нем прецедента. Процедура включения прецедентных текстов в состав актуального текста, по мнению А. Е. Супруна, до определённой степени схожа с механизмом метафоризации, поскольку основана на параллелизме двух ситуаций: (1) ситуации, символизированной прецедентным текстом и (2) ситуации, о которой повествует текст актуальный [4]. Каждый раз мы имеем дело с авторским толкованием аналогии между ситуациями. В основе авторских решений лежит формула метафоры, предложенная А. Вежбицкой: *ты мог бы сказать, что это не X, а Y* (польск. *rzekłbyś, że to nie X, lecz Y*) [5]. Используя смыслы, передаваемые прецедентным текстом, автор

строит двухъярусную «фабулу» актуального текста. Инкорпорация и деривация смыслов имеет одновременно творческий и метафорический характер.

Выбор гоголевского материала для настоящих рассуждений не случаен. Он объясняется тем, что творчество Н. Гоголя занимает важное место в культурном пространстве современной Польши. Итоги различных социологических и культурологических опросов возводят творчество Н. Гоголя в ранг одного из символов русской культуры. Существует мнение, что в творчестве Н. Гоголя некоторые универсальные нормы и оценки воплощены в своеобразной типично русской форме, и поэтому многие современные поляки видят в нём один из важнейших экспонентов «русскости». Последнее издание польского словаря крылатых слов Г. Маркевича и А. Романовского [6] фиксирует 19 выражений из различных произведений Николая Гоголя («Ревизор» – 10; «Мёртвые души» – 6; «Тарас Бульба» – 2; «Женитьба», «Записки сумасшедшего» и «Повесть о том как поссорился Иван Иванович и Иваном Никифоровичем» – по 1). Исследование гоголевских крылатых выражений в польской русистике только начинается. Одно из них мы рассмотрим ниже.

В пятой главе «Мёртвых душ» Чичиков наносит визит Собакевичу. Их разговор – это прекрасно построенная сцена, которая из–за критического отношения хозяина ко всем чиновникам города сама становится, на наш взгляд, прецедентной ситуацией. Покажем это, опираясь на польский языковой материал. В роли означающего этой прецедентной ситуации является и антропоним *Собакевич*, и его высказывание, подытоживающее оценку истэблишмента города: *Один там только и есть порядочный человек: прокурор; да и тот, если сказать правду, свинья.*

Прежде чем присмотреться к семантической и логической структуре этого прецедентного высказывания, необходимо привести более широкий контекст его употребления:

Я их знаю всех: это всё мошенники, весь город там такой: мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет. Все христопродавцы. ***Один там только и есть порядочный человек: прокурор; да и тот, если сказать правду, свинья.***

После таких похвальных, хотя несколько кратких биографий Чичиков увидел, что о других чиновниках нечего упоминать, и вспомнил, что Собакевич не любил ни о ком хорошо отзываться.

Интересующий нас гоголевский прецедентный текст – это двухэлементная сочинительная структура с противительным союзом. В первом предложении проводится операция выделения единичного элемента из коллективного множества. Это выделение осуществляется на основе признаков «порядочность» и «приличие», которые доминируют в обиходной этике и в повседневном представлении об этической норме. Второе предложение содержит придаточное условное с метатекстовой функцией *если сказать правду*, которое играет фундаментальную роль в прочтении и выявлении интенций отправителя речи. Метатекстовый оператор выражает сомнение говорящего в соответствии собственных слов реальному положению дел. Метатекст в сочетании с семантикой союза создаёт аксиологический контраст: выделенный единичный элемент – прокурор – наделяется негативными характерологическими признаками. Проведённая логическая операция не только не исключает прокурора из множества обывателей города N., но даже усиливает его негативную оценку. Прецедентный гоголизм имеет признаки оксюморона, а из–за своей аксиологической двуплановости является эталоном иронии, потому что представляет собой стереотипное представление об ироническом высказывании, в котором имеет место «жонглирование» смыслами: прокурор оценивается одновременно положительно и отрицательно, так что одобрение и неодобрение образуют амальгамат.

Обратимся к примерам.

1. Wielu mówi o innych źle, niektórzy mówią źle o wszystkich (***jeden u nas porządny człowiek, prokurator, ale i ten, prawdę mówiąc, świnia***) i tej właściwości nie tracą, gdy otrzymują do dyspozycji gazetę lub audycję telewizyjną. Gorzej – możliwość oskarżania przed milionową widownią w niektórych ludziach wzmacnia kompleks Sobakiewicza. Gdy czytam gazetę, włączę radio lub telewizor, zewsząd słyszę chór Sobakiewiczów. Oczywiście, Sobakiewiczów ukierunkowanych politycznie przez ich partyjne „z góry wiadomo” [7, c. 67].

2. Przytoczył on (S. Chwin) skrócone wersje obelg, jakie Herling–Grudziński miotał przeciw krajowym pisarzom. Andrzejewski – „trudno znaleźć głupszego człowieka", Jan Kott – „gówniarz", Kazimierz Brandys – „świnia". Słowem, ***„jeden z nas porządny człowiek, prokurator, ale i ten, prawdę mówiąc, świnia"***. Na skutek niedyskrecji Chwina o tym się dowiadujemy. Herling powtarzał te i podobne zniewagi słowem mówionym i pisanym wiele razy i najwidoczniej zależało mu na tym, aby szeroko się rozeszły [8, c. 78].

3. ***Jeden tam tylko jest porządny człowiek: prokurator, ale i ten, prawdę mówiąc, świnia.*** (Эпиграф к статье о деятельности Я. Качмарека до того, как он стал генеральным прокурором страны [9, c. 3]).

Пример 1 наиболее близок к миру произведений Гоголя и содержит две отсылки к тексту *Мёртвых душ*: посредством крылатого выражения и «говорящей» фамилии. Прецедентный текст (в видоизменённой форме) *jeden u nas porządny człowiek, prokurator, ale i ten, prawdę mówiąc, świnia* введён автором как парентеза, что позволяет ему: (1) предельно точно номинировать описываемое событие, (2) дать точную характеристику людям, которые никогда не говорят ничего хорошего о других, (3) дистанцироваться от актуального события и его участников.

Фамилия главного действующего лица гоголевской ситуации *Собакевич* употреблена в контекстах, в которых происходит текстовая категориальная транспозиция *nominum proprium* в *nominum apellativum*, чем создаются дополнительные стилистические и ассоциативные оттенки (Необходимо отметить, что «говорящая» фамилия *Собакевич* фиксируется в польском словаре иностранных слов В. Копалинского [10] как коннотативный антропоним с широким кругом употребления).

С гоголевской ситуацией хорошо связывается также пример 2, который сам является многоярусной интертекстуальной конструкцией. Бронислав Лаговский (актуальный автор), рассказывая о выступлении второго автора, который приводит негативные и оскорбительные высказывания третьего автора о польских писателях, подытоживает событие при помощи рассматриваемого гоголизма.

В примере 3 цитата из Гоголя поставлена перед текстом в виде эпиграфа. Эпиграф – это особый случай интертекстуальности,

потому что одновременно является метатекстом. Гоголевская цитата «закреплена на двух семиотических плоскостях»: в пространстве мира «Мёртвых душ» и в когнитивно-информационном пространстве актуального текста. Гоголевский эпиграф – это связывающий две реальности мостик, который, согласно замыслу автора, определяет прагматические векторы прочтения и понимания актуального текста.

Когнитивный потенциал гоголевского диалога основан на том, что в рассказе о порядочном прокуроре, который оказался свиньёй, воплощен идеальный образец интерперсональной коммуникативной ситуации, направленной на беспардонную критику и оскорбление других. Мы имеем дело с негативным эталоном антикультуры общения и исчезающей культурой разговора, требующей ответственности за каждое слово.

Но, как показывают некоторые польские текстовые примеры, гоголевская ситуация и гоголевский текстовый прецедент прекрасно подходят для концептуализации польского общественного дискурса, а также оценки его форм и содержания. Общественный дискурс протекает на наших глазах в виде парламентских прений и телевизионных дебатов, газетной полемики. На вербальном и концептуальном уровне общественный дискурс концентрируется на эффективности и эффектности, он богат обобщениями, оперирует упрощёнными образами, символами и стереотипами и зачастую становится фронтальной атакой, направленной на уничтожение собеседника. Высказывания политиков, а также многих журналистов наполнены не только экспрессией и эмоциями, но и подозрительностью, неприязнью, стремлением унизить собеседника, вместо аргументов используются оскорбления и политическая инвектива.

Какую роль в анализированных польских актуальных текстах выполняют отсылки к творчеству Николая Гоголя? Гоголевский текстовый прецедент становится семантическим и прагматическим партнёром актуального текста, «заражает» его своей имманентной ироничностью и тем самым создаёт прагматический контекст актуального текста. Прецедентный гоголизм (даже в форме парентезы или эпиграфа) является текстом активным, причем его активность направлена на обогащение когнитивно-информационного пространства актуального текста дополнительными коннотациями.

Литература

1. Карасик, В. И. О креативной семантике / В. И. Карасик // Языковая личность. Проблемы креативной семантики. – Волгоград, 2000.
2. Łotman, J. Kultura i eksplozja / J. Łotman. – Warszawa, 1999.
3. Ахманова, О. С., Гюббенет, И. Б. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. Б. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3.
4. Супрун, А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6.
5. Wierzbicka. A. Porównanie – gradacja – metafora / A. Wierzbicka // Pamiętnik Literacki. – 1971. – № 4.
6. Markiewicz, H., Romanowski, A. Skrzydlate słowa: Wielki słownik cytatów polskich i obcych / H. Markiewicz, A. Romanowski. – Kraków, 2005.
7. Łagowski, B. Korupcja mediów / B. Łagowski // Przegląd. – 2003. – 20 lipca.
8. Łagowski, B. Rewizjonizm literacki / B. Łagowski // Przegląd. – 2004. – 25 stycznia.
9. Kuchanny, W. Wice–Ziobro niedowidzi / W. Kuchanny // Nie. – 2006. – № 1.
10. Kopaliński, W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych / W. Kopaliński. – Warszawa, 1967.

Н. В. Селезнёва

Особенности употребления обращения к незнакомому лицу в современном китайском языке

г. Новосибирск

Диалог культур немыслим, если люди говорят на разных языках. Но даже если общение осуществляется на одном языке, ситуации непонимания, неприятия собеседника не исключены, особенно если для одного из говорящих язык является иностранным. Конфликт культур зачастую связан с тем, что нормы и правила поведения (в том числе и речевого) применяются представителем одной культуры по отношению к представителю другой культуры, что вызывает отторжение и даже агрессию [1].

Постижение иностранного языка невозможно без постижения национальной культуры. Изучение иностранного языка – это постоянное погружение не только в чуждые звуки, новые слова и непонятную грамматику, но и приобщение к культуре народа, говорящего на этом языке. За каждым новым иностранным словом, по словам С. В. Тер-Минасовой, «стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [2, с. 25]. Язык – это средство коммуникации, эффективность которой будет зависеть от многих факторов, таких как культура общения, правила этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Характерной чертой лингвистических исследований последнего времени является обращение к вопросам теории коммуникации. В центре внимания исследователей оказывается комплексное изучение языковых средств, используемых в определенных коммуникативных ситуациях с учетом национально-культурной специфики речевого поведения коммуникантов.

Те или иные коммуникативные ситуации предполагают определенные нормы речевого поведения. Речевой этикет является одним из важных элементов культуры и неотъемлемой частью общей системы этикетного поведения человека в обществе.

Под речевым этикетом мы понимаем «систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [3, с. 413].

В речевом этикете практически всех народов можно выделить общие черты: так, практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и пр. Однако реализуются эти черты в каждой культуре по-своему.

Одной из базовых составляющих речевого этикета является система обращений. При общении большое значение имеет то, как люди называют себя и как называют других. В китайском языке система средств для выражения обращения достаточно разнообразна и определятся в зависимости от возраста, пола, сферы профессиональной деятельности, социального статуса

и других характеристик, присущих говорящему и адресату. Можно выделить еще один фактор, существенно влияющий на выбор формы обращения, – это степень знакомства собеседников.

Рассмотрим ситуацию обращения к незнакомому человеку. Обращение можно выбрать, исходя из возраста адресата: 小朋友 (xiao pengyou) – *дружок*, 小伙子 (xiaohuozi) – *юноша, молодой человек*, 小子 (xiaozi) – *юноша*, 小姐 (xiaojie) – *девушка*, 姑娘 (guniang) – *девушка, барышня*, 先生 (xiansheng) – *господин, мистер*, 女士 (nushi) – *госпожа, мадам*, 老人家 (laorenjia) – *пожилой господин, пожилая госпожа*. Стоит обратить внимание на то, что формы обращения к детям 小朋友 (xiao pengyou) и пожилым людям 老人家 (laorenjia) нейтральны к категории пола. Все перечисленные формы обращения эмоционально не окрашены, что делает их использование достаточно удобным. Однако обращение 小姐 (xiaojie) – *девушка* может быть негативно воспринято молодыми девушками, занятыми в сфере обслуживания, что соответствует аналогичной ситуации в русском языке.

Характерной особенностью китайского речевого этикета является использование форм обращения через определение сферы деятельности адресата. Так, к человеку студенческого возраста можно обратиться 同学 (tongxue) – *одногруппник, однокашник*, к любому обслуживающему персоналу – 服务员 (fuwuyuan) – *официант / официантка, продавец / продавщица* и т. д. в зависимости от сферы деятельности, к человеку рабочей специальности – 师傅 (shifu) – мастер, к хозяину заведения – 老板 (laoban) – хозяин, хозяйка, к человеку интеллигентной наружности – 老师 (laoshi) – *учитель*. Формы 服务员 (fuwuyuan), 老板 (laoban) являются нейтральными и могут быть использованы при обращении как к мужчинам, так и к женщинам. Варианты обращения 同学 (tongxue), 师傅 (shifu), 老师 (laoshi) употребляются в основном по отношению к мужчинам. Связано это, по-видимому, с тем, что исторически учеба, преподавание и ремесло

были сферой деятельности мужчин, в то время как содержанием и обслуживанием лавок, магазинов, ресторанов и других увеселительных заведений занимались как мужчины, так и женщины.

Естественное желание успешной коммуникации выражается в подсознательном стремлении к сокращению дистанции, созданию комфортной обстановки общения, имитации общения между хорошо знакомыми людьми. Для этого активно используются наименования родственников: 弟弟 (didi) – *братец*, 妹妹 (meimei) – сестричка, 大哥 (dage) – *брат*, 大姐 (dajie) – *сестра*, 阿姨 (ayi) – *тётя*, 爷爷 (yeye) – *дедушка*, 老爷 (laoye) – *дедушка*, причем выбор обращения такого типа определяется в первую очередь возрастом адресата в сравнении с возрастом говорящего.

Кроме того, к незнакомому лицу можно обратиться и без конкретного наименования адресата. Широко распространенным правилом обращения к незнакомцу является использование фраз извинения и просьбы, например, 对不起 (Dui bu qi) – *Извините…*, 请问 (Qing wen) – *Скажите, пожалуйста…*, 劳驾 (Laojia) – *Будьте добры…*, 麻烦您一下 (Mafan nin yixia) – *Позвольте Вас побеспокоить…*, 打扰您一下 (Darao nin yixia) – *Позвольте Вас потревожить…* и под. В данных фразах происходит «обезличивание», нивелирование адресата, что позволяет сократить до минимума варианты обращений, уменьшить время, требуемое для правильного подбора обращения; при этом сохраняется максимальная корректность и вежливость по отношению к адресату. Таким образом становится возможным обращение к любому человеку вне зависимости от его возраста, пола, профессиональной деятельности.

Итак, можно сделать вывод, что обращения в китайском языке разнообразны по форме и могут определяться как внешними параметрами (возраст, пол, вид деятельности собеседников), так и внутренними ощущениями, когда говорящий пытается выразить свое положительное отношение к собеседнику через использование в речи оборотов со значением *близкий человек, родственник*, а могут быть выражены и предельно нейтральными, эмоционально неокрашенными оборотами.

Выбор той или иной формы обращения во многом определяется уровнем речевой культуры говорящего, степенью осведомленности об особенностях речевого поведения в данной культуре (местности), коммуникативными навыками. Владение страноведческой и культурологической информацией облегчает выбор речевого оборота обращения и способствует более эффективному налаживанию межкультурной коммуникации.

Литература

1. Кронгауз, М. А. Речевой этикет: внешняя и внутренняя типология / М. А. Кронгауз – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.dialog–21.ru/Archive/2004/Krongauz.pdf.
2. Тер–Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер–Минасова. – М., 2000.
3. Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990.

Ю. В. Филь

К вопросу о «синхронных» и «диахронных» многоприставочных глаголах

г. Томск

Объектом нашего описания являются многоприставочные (или полипрефиксальные) глаголы (в основном речь идет о двуприставочных единицах). К многоприставочным мы относим такие глаголы, в которых с точки зрения морфодеривационной системы русского языка выделяются два и более префикса. От подобных глаголов следует отличать единицы типа *распогодиться*, *унавозить*, *занавесить*, а также глаголы с одним сложным префиксом *обезличить, обеспокоить, недоварить, недоделать* и т. п.

Русские многоприставочные глаголы представляют собой группу неоднородных единиц, которые, несмотря на единый формальный признак (наличие второй приставки), отличаются друг от друга по целому ряду признаков: по количеству приставок (2 / 3), по времени возникновения (начиная с эпохи праславянской

общности и заканчивая современным периодом развития русского языка), по степени морфемной членимости глагола (со связанным и свободным корнем), по степени продуктивности вторичного префикса (продуктивные в современном языке, малопродуктивные и непродуктивные), по семантике вторичного префикса (с распределительным, смягчительно-ограничительным, накопительным и другими значениями вторичной приставки).

Как и во всех славянских языках (за исключением болгарского), в русском языке многоприставочные образования представлены в основном **двуприставочными** глаголами (*подзадержаться*, *пораскидать*, *приоткрыть*, *досдать* и т. д.). **Трехприставочные** глагольные единицы в русском языке, в отличие от более аналитического болгарского, встречаются крайне редко; как правило, это глаголы с приставками ПО–НА–, степень формального и семантического слияния которых выше, чем у других непервичных префиксов (*понавыдергивать*, *понавыписывать*, *понаприсылать*). Такие глаголы характерны для разговорной формы русского литературного языка, для русских говоров. Кроме того, в говорах и в некоторых жанрах традиционного русского фольклора (чаще в былинах) функционируют трехприставочные единицы типа *сповыколоть* (глаза), *спозабросить* (дубинушку) и т. д. с усилительной приставкой С–. В целом образование глаголов с тремя приставками в русском языке строго корректируется фактором общей длины слова: с присоединением каждой новой приставки глагол становится уязвимым в орфоэпическом плане, меняется ритмическая организация слова, ослабляются признаки слова (одноударность, воспроизводимость и т. д.), многоприставочный глагол становится более конструктивной единицей, по своей сути сходной со словосочетанием (*поперезахоронить*).

Как уже отмечалось, показателен в этом плане болгарский язык: в нем глаголы с тремя префиксами более частотны. В данном языке имеют место именно многоприставочные, а не двуприставочные глаголы. Если о наличии в русском языке трёхприставочных образований еще можно говорить, то употребление четырёхприставочных глаголов не отмечено, в то время как в болгарском языке это распространённое явление (*поизпоприказвали*, *поизпоналягали*, *доразправя*), объяснением чему является, по всей видимости, действующай в языке аналитическая тенденции,

при которой «префиксальный» край глагола семантически усиливается за счет включения во внутреннюю структуру глагола «агглютинированной модифицирующей частицы», обладающей устойчивым смыслом, актуальным в сфере номинации действия [1, с. 49].

С точки зрения «возраста» полипрефиксации как языкового явления в современном русском языке выделяются **«синхронные»** и **«диахронные»** многоприставочные глаголы как результат соответственно современного и более ранних периодов развития полипрефиксации, хотя такое деление в некоторой степени условно.

Группа «**диахронных**» многоприставочных глаголов представлена единицами, которые являются результатом процесса полипрефиксации с точки зрения исторического словообразования: *выпроводить / выпроваживать*, *распределить / распределять*, *подразумевать*, *привнести / привносить*, *предуказать*, *предсказать*.

Группу «**синхронных**» единиц составляют глаголы, в которых вторичный префикс выделяется на основе современных законов деривации: *поразбить*, *повыждать*, *наприсылать*, *приотстать / приотставать*, *подзатянуть*, *передоверить* и т. д.

Обе группы глаголов неоднородны по своему составу.

«Диахронные» глаголы объединяют, на наш взгляд, несколько типов единиц.

Первую подгруппу «диахронных» многоприставочных образований составляют немногочисленные глаголы с опрощением. В таких глаголах вторичный префикс присоединяется к основе, в которой первичная приставка не выделяется, т. е. в современном языке без вторичного префикса глагол не употребляется: *превозмочь*, *спохватиться*, *подразумевать*, *распределить*. Таких единиц насчитывается крайне мало.

Вторую подгруппу, более многочисленную, составляют глаголы с непродуктивными в современном русском языке вторичными префиксами. Отметим, что в понятии продуктивности, как правило, заключены два связанных, но самостоятельных понятия, одно из которых представляет собой способность определённого словообразовательного типа функционировать в качестве деривационной модели, второе говорит о степени продуктивности данной модели на протяжении определённого отрезка времени. Первое понятие («**синхронное**») представляет собой не что иное, как словообразовательную продуктивность, которая

несёт информацию о потенциальной возможности возникновения в языке новых лексических единиц, она определяется «различным творческим характером» [2, с. 164] префикса–производителя. Второе понятие (**«диахронное»**) подразумевает деривационную активность аффикса и всей модели, т. е., в отличие от первого, характеризует степень реализации конкретного словообразовательного типа за определённый временной промежуток по сравнению с другими типами. Если исходя из первого понятия мы делаем вывод о продуктивности–непродуктивности какого–либо префикса, то второе понятие релятивно, о нём нельзя судить по абсолютным количественным показателям. Поскольку полипрефиксация, с одной стороны, – древнее по происхождению явление, а с другой стороны, – активный современный словообразовательный процесс, то можно говорить о несовпадении указанных выше понятий. Так, префиксы, бывшие деривационно активными в древнерусском языке, могут утрачивать свою активность в последующие эпохи.

Итак, вторая подгруппа глаголов с непродуктивными префиксами представлена следующими единицами.

1. Глаголы с вторичным префиксом ПРЕД– в значении «заранее, наперёд совершить (или совершать) действие»: *предуготовить*, *предуведомить*, *предугадать*, *предпослать*, *предвкусить*, *предназначить* (и их возможные аналоги несовершенного вида /НСВ/). По ряду причин (в том числе и из-за старославянского происхождения вторичной приставки) многие из этих глаголов осознаются как книжные. Следует отметить, что в данном словообразовательном типе (как и во многих других непродуктивных типах) встречаются глаголы с «идиоматической» сочетаемостью составляющих морфем (*предотвратить* и т. д.).
2. Глаголы с вторичным префиксом ПРО– (общее значение охарактеризовать сложно): *произрастать*, *произнести*, *произвести*, *провозвестить*, *провозгласить*.
3. Глаголы с вторичным префиксом ПРЕ– (старославянским вариантом русского префикса ПЕРЕ–), обозначающие, как правило, интенсивность, полноту (иногда чрезмерную) совершения действия: *превозмочь*, *преувеличить*, *превознести*,

преподать, *превозвысить* (и их корреляты НСВ). Как и одноприставочные глаголы с префиксом ПРЕ–, многие двуприставочные характеризуются как книжные.

4. Глаголы с вторичным префиксом ВЫ–, как правило, в значении «интенсивно, полностью, исчерпывающе совершить действие»: *выпроводить*, *выспросить*, *выпрокинуть*, *выразуметь*, *выпродать*.
5. Глаголы с вторичным префиксом У–, которые насчитывают всего несколько единиц, не образуют единого словообразовательного типа и не могут быть названы безусловно многоприставочными*: уразуметь*, *удостоить*.
6. Глаголы с вторичным префиксом О–, также не образующие единого словообразовательного типа: *опрокинуть*, *опровергнуть* (и их корреляты НСВ).
7. Глаголы с вторичным префиксом ОБ– в значении «направить действие вокруг чего–нибудь, на все стороны чего–нибудь»: *обустроить*, *обзавестись* (и их корреляты НСВ).
8. Характерные для литературного языка глаголы с вторичным префиксом С– (СО)– с общим значением соединения объектов, схождения, сближения в одну точку нескольких объектов,: *снарядить*, *соразмерить*, *соизмерить*, *сопричислить*, *соподчинить*, *сопроводить*, *соприкасаться* и т. д. Данные глаголы не следует отождествлять с многочисленными диалектными глаголами с «усилительным» вторичным префиксом С– (*сповыколоть*, *споразрушить* и т. д.).
9. Глаголы с вторичным префиксом ВОЗ– со значением «вновь, повторно совершить действие»: *воспроизвести*, *воссоединить*, *воссоздать*, *воспоследовать* (и их корреляты НСВ). В литературном языке эти глаголы относятся к высокому книжному стилю; так же, как и во многих предшествующих глаголах, префиксы в них выделяются не со строго синхронной позиции. Кроме того, в говорах существует группа многоприставочных глаголов с непродуктивной приставкой ВОЗ– в усилительном значении: *воспромолвить*, *воспонежиться*, *воспроводить*, *воспроговорить* и т. д. Данные глаголы обладают яркой эмоциональной и стилистической окрашенностью и в силу своей выразительности часто используются в произведениях фольклора.

Отметим, что глаголы с непродуктивными в современном русском языке префиксами в целом объединяют единицы с меньшей степенью морфемной членимости, в которых вторые от корня приставки не являются безусловно вторичными с позиции современного процесса глагольной полипрефиксации, что объясняется идиоматичностью значений первичной приставки и глагольной основы. Такие глаголы не являются результатом современной полипрефиксации, их появление относится к более ранним периодам развития данного языкового явления.

Необходимо отметить, что подгруппу единиц с непродуктивными вторичными префиксами дополняют глаголы с продуктивными вторичными префиксами, которые были деривационно активными ранее и остаются активными в современном русском языке. Мы имеем в виду зафиксированные в ранних источниках глаголы типа *привнести / привносить*, *присоединить / присоединять* (при этом продуктивная на современном этапе в качестве вторичной приставка ПРИ– в этих глаголах используется не в деминутивном значении, характерном для современной полипрефиксации), а также некоторые многоприставочные глаголы с префиксом ПО– (*позапустеть*, *пооборвать*, *повходить* и т. д.), являющимся, как и ПРИ–, деривационно активным в роли вторичного несколько столетий.

Подобные глаголы, известные древнерусскому языку, русскому языку XVIII–XIX вв., продолжают функционировать на современном этапе наряду с глаголами, которые созданы по таким же продуктивным моделям в более поздние периоды развития языка. Определение времени появления подобных глагольных единиц затруднительно по разным причинам, прежде всего в силу их непоследовательной и фрагментарной фиксации в словарях, однако они очень показательны в плане сохранения генеральной линии полипрефиксации в славянских языках, которая является средством дополнительного семантического насыщения глаголов практически по тем же смысловым направлениям (смягчительность, дистрибутивность действия).

Группа «**синхронных**» многоприставочных глаголов объединяет единицы, которые отражают результаты современного процесса полипрефиксации как языкового явления с присущими ей разной степени продуктивности вторичными префиксами

(ПО–, ПРИ–, НА–, ПЕРЕ–, ПОД– и т. д. по степени убывания продуктивности приставки). Эта группа, как уже говорилось, также неоднородна по своему составу.

Самую многочисленную подгруппу по степени морфемной членимости составляют глаголы с полной (каждый компонент слова встречается в других словах) и свободной (корень существует как самостоятельная основа) членимостью: *приотстать*, *повынести*, *навыдавливать*, *перезастелить*, *запохаживать* и т. д.

Кроме этих глаголов выделяются немногочисленные глаголы со связанными основами (*принанять*, *приодеть*, *перезанять*, *подзанять*, *призанять* и др.), которые в силу своей несвободности стремятся к слиянию с префиксами вообще, в том числе и с вторичными. Выделение некоторых глаголов со связанными основами среди «синхронных» многоприставочных глаголов условно, так как они могли быть образованы в разные периоды развития языка. Так, например, глагол *приодеть* и другие глагольные единицы с вторичными приставками ПРИ–, ПО–, по–видимому, представляют собой более ранние образования, чем глагол *подзанять*, так как префикс ПРИ– функционировал в качестве вторичного в древнерусском языке, а префикс ПОД– активен в этой роли примерно с середины прошлого века. Возвращаясь к глаголам со связанными основами, отметим, что такие единицы нельзя назвать безусловно многоприставочными, однако они показательны с точки зрения выполнения вторичным префиксом его семантической и грамматической функций. Как показывает анализ полипрефиксальных глаголов, эти функции вторичных префиксов в глаголах со связанными основами и в глаголах со свободной членимостью совпадают. Характерная для исследуемых глаголов определенная «агглютинативность» вторичных префиксов делает их более обособленными от глагольной основы, независимо от ее связанности / несвязанности.

Таким образом, полипрефиксальные глаголы в современном русском языке представляют собой две группы единиц: «**синхронные**» и «**диахронные**» многоприставочные глаголы, которые являются результатом соответственно современного и более ранних периодов развития полипрефиксации. Эти глаголы, как показывает анализ, принципиально отличаются друг

от друга прежде всего деривационной активностью вторичных префиксов в разные периоды развития русского языка, а также результатами исторических словообразовательных процессов.

Литература

1. Dokulil, M. Tvoření slov v češtině / M. Dokulil. – D. I: Teorie. – Praha, 1962.
2. Шанский, Н. М. Очерки по русскому словообразованию / Н. М. Шанский. – М., 1968.

Чжон Мак Лэ, Пак Сан Чжин

К проблеме русско-корейских и корейско-русских художественных переводов

Кемён

Корея издавна славится богатейшей культурной традицией, особым стремлением и интересом к образованию, литературе. В Республике Корея это проявляется в том числе в национальной поддержке различных научных проектов, в том числе перевода национальной литературы на разные языки мира. Начало взаимного перевода корейской и русской литератур было положено в первой четверти XX в., однако этот процесс шел недостаточно равномерно и интенсивно, что можно объяснить различными причинами, в том числе политическими.

Распад СССР изменил политическую ситуацию, активно развиваются политические, экономические отношения между Россией и Южной Кореей. Корейское правительство начало поддерживать различные проекты перевода корейской литературы на русский язык. В данной работе будет рассмотрена сегодняшняя ситуация в области перевода современной корейской литературы на русский язык и перспективы развития переводческой деятельности.

Количество книг, переведенных на русский язык за период с 1925 до конца 1996 гг., недостаточно велико (77 при 247, переведенных на английский язык, 203 – на японский язык и 190 – на китайский). Причины этого – как в политической изолированности

СССР, так и в недостаточной активности самой переводческой деятельности после установления дипломатических отношений между СССР и Республикой Корея 30 сентября 1990 г.

Еще одним объяснением причин небольшого количества переведенных на русский язык произведений считается сложность самого перевода, связанная с трудностями передачи некоторых особенностей восточного менталитета, нашедшего отражение в корейской литературе. В этой связи вспоминают так называемый принцип «хан» (неизбывная печаль, страдание), который лежит в основе корейской культуры: по мнению корейской интеллигенции, «лишь печаль и страдание достойны художественного изображения» [1]. Однако особенности национального мышления не стали причиной снижения количества переводов с корейского на английский язык; с другой стороны, национально–специфическая литература Японии активно переводится и весьма популярна в России.

Противоположная ситуация наблюдается в отношении русской литературы в Корее. С 1910 г. в Корее активно переводят и издают произведения русской классической литературы XIX – начала XX века; известны корейскому читателю и такие современные русские авторы, как В. Токарева и А. Ким, в настоящее время идет работа над переводом произведений Т. Толстой.

Как представляется, отмеченное количественное преобладание русско-корейских переводов над корейско-русскими связано в числе прочего и с тем, что процесс перевода русской литературы на корейский язык имел специфический (опосредованный) характер: поскольку южнокорейские профессора–русисты получали образование в Америке или в Европе, произведения русской классики переводились на корейский главным образом с английского, что несколько упрощало и ускоряло процесс. После перестройки появилось новое поколение профессоров–русистов, получивших ученую степень в России и начавших активную деятельность по переводу произведений русской классики уже м языка оригинала.

На сегодняшний день в Корее существуют культурные фонды, поддерживающие проекты по переводу корейской литературы на иностранные языки. Например, культурная организация Дэсан регулярно проводит конкурсы по предоставлению грантов

на переводческие проекты произведений корейской литературы на русский язык. Обязательным требованием фонда является совместная работа корейского ученого–русиста с русским специалистом. Объем средств, расходуемых на материальную поддержку получателя гранта, составляет от 15 000 до 20 000 долларов США за один проект. Фонд предлагает ряд произведений для перевода, которые считает достойными внимания мировой общественности. Однако претендент может предложить своего автора, предпочитаемое произведение. Для прохождения конкурса на грант претенденту необходимо представить 20–30 переведенных страниц текста и письменное согласие автора на перевод, а также заявление и резюме. Организация обычно спонсирует и само издание книги.

На русский язык с корейского чаще всего переводят произведения фольклора и средневековой корейской литературы. В последнее время переводчики все чаще обращаются к произведениям современной литературы, что помогает россиянам лучше представить современную Корею, ее жизнь.

Как правило, корейские переводчики и финансирующие организации предпочитают выбирать в качестве объекта своей работы романы и рассказы; очевидно, это связано не только с интересом к этому жанру, но и более простым процессом работы в этой области. Явно недостаточно внимания уделяется переводу критических работ и сценических произведений.

Однако остается открытым вопрос, какие именно романы и рассказы корейских авторов переводить. Например, по мнению Т. Гарбусенко, современная высокая корейская проза малоинтересна как самим корейцам, так и западному читателю, и к тому же не отражает характера корейского народа: «Главное, что кладет непреодолимую преграду между корейской литературой и ее иностранными читателями, – это отбор переводимых произведений. Отбор проводится исключительно самими корейцами, а точнее – корейскими культурными фондами, которые в основном и субсидируют эти переводы и, стремясь получить Нобелевскую премию, отбирают для перевода произведения «литературных генералов», таких как Ли Мун Рел и О Чон Хи [1].

К сожалению, российские коллеги не отличаются от корейских организаций в выборе произведений для перевода. Например,

в планы на 2008–2012 гг. издательства МГУ включены в основном произведения средневековой корейской литературы. Как представляется, было бы целесообразно уделять больше внимания современной корейской литературе, действительно популярной в сегодняшней Южной Корее.

Таким образом, увеличение количества произведений корейской художественной литературы, переведенных на русский язык, предоставит русскому читателю возможность знакомства с богатством корейской художественной литературы, внутренним миром современных корейцев и культурой Южной Кореи, что, в свою очередь, выведет отношения между Южной Кореей и Россией на новый уровень сотрудничества в области культуры и упрочит отношения между странами. Современная политическая ситуация, работа организаций, финансово поддерживающих проекты перевода корейской литературы на русский язык, безусловно, должны способствовать улучшению и активизации переводческой деятельности.

Литература

1. Габрусенко, Т. Корейская литература и российский читатель // Русский Журнал: Круг чтения. – [Электронный ресурс] / Т. Габрусенко. – Электрон. дан. – 2000. – 28 ноября. – Режим доступа : www.russ.ru/krug/20001128.html.

Б. Я. Шарифуллин

Славянская ономастика в русском экспрессивном пространстве

г. Лесосибирск

Одним из специфических способов пополнения апеллятивного фонда языка является деономизация, или апеллятивизация имен собственных (далее – ИС), т. е. их переход в имена нарицательные, весьма часто экспрессивно переосмысленные. Сама проблема соотношения имен нарицательных и ИС (онимов), их изо– и алломорфизма довольно сложна и интерпретируется неоднозначно.

Процесс апеллятивизации – процесс лексико-семантический, причем деономизация, как и экспрессивация вообще и онимов в частности реализуется в прагматическом пространстве через речевую коммуникацию, чаще повседневную, чем институциональную или профессиональную. По мнению А. В. Суперанской, ИС в сфере повседневного бытового общения легко и естественно переходят в нарицательные, «поскольку, будучи введены в известную речевую ситуацию, они легко приобретают дополнительные коннотации, связанные с характеристиками денотата» [1, с. 32]. При некоторой неопределенности понятия «коннотация» (см., в частности, наши работы [2; 3] важно, что в качестве первого признака, приобретаемого онимом на пути его перехода в апеллятив, отмечается включение коннотативных элементов в предполагаемую «пустую» семантическую оболочку ИС. Впрочем, говорить об ониме как о «пустом» знаке вряд ли стоит – представляется, что ИС в процессе своего функционирования в речи обладает для говорящего и слушающего определенным «фонетическим», точнее, «фоносемантическим» значением: сама фонетическая оболочка онима становится значимой в различных речевых ситуациях, «притягиваясь» к формально подобным именам нарицательным. Отсюда, например, и феномен языковой игры (обыгрывание формы ИС), как одно из проявлений экспрессивации слова. Это явление было определено нами как «фоносемантическая корреляция» [4].

Легкость, естественность и относительную быстроту вхождения ИС в определенные, уже существующие в языке экспрессивные микросистемы и гнезда (о понятии «экспрессивное гнездо» см. [2]) можно объяснить некоторыми особенностями механизма усвоения (приобретения) речи в процессе коммуникативного взаимодействия: ср. наблюдение Р. О. Якобсона, касающееся того факта, что ИС первыми приобретаются и усваиваются ребенком в процессе развития речи и последними утрачиваются при афазии и иных патологических нарушений речи [5, с. 98]. С этим феноменом можно сопоставить предположение о первичности «образной» (т.е. экспрессивной) функции речи на древнейших стадиях развития языка (развитие речи у ребенка, как полагают, является аналогом процесса возникновения человеческой речи вообще).

Экспрессивация ИС, их транспозиция в различные экспрессивные гнезда (ЭГ) единого русского экспрессивного фонда наиболее характерны для антропонимики – самого «интимного» для человека ономастического класса. Издавна считалось, что личное имя (ЛИ) связано с его носителем непосредственно. Имя не обозначает человека через «сетку» признаков, как нарицательное слово или выражение (дескрипция), а закрепляется за ним достаточно произвольно, но, с другой стороны, – мотивированно («как тебя назову, таким ты и будешь или не будешь» – ср. славянские имена-обереги и т. п.), отчего и устанавливается своего рода «причинно-следственная» связь между ЛИ и названным им лицом. Человек **нарекается** некоторым именем (генетически это имя нарицательное: все современные ЛИ имеют свое апеллятивное «прошлое»): этот акт **наречения** является – во всяком случае, в своих истоках, – актом сакральным. В христианской традиции ребенка при крещении называют именем святого, который с этого момента считается его покровителем.

С другой стороны, сакральность ЛИ снижается в текстах, связанных с «низовыми» формами культуры [6; 7]. Именно этим объясняется, видимо, распространение в славянском мире номинаций различных растений и грибов, а также насекомых разнообразными формами христианских ЛИ. Подобное их использование связано с известной ролью растительного (resp., «грибного», «энтомологического») кода в создании определенных типов славянских текстов на мифологическом и мифопоэтическом уровнях речевой коммуникации. Так, В. Н. Топоров отмечает проявление оппозиции «мужской – женский» (< «сакральный – профанный») в противопоставлении «мужских» и «женских» деантропонимических наименований «выпуклых» и «вогнутых» грибов: *васюха*, *иванчик* – *матрена*, *арина*, *дуня* и т. п. [8]. (Подробнее о деантропонимах русских женских ЛИ в культурно-генетическом аспекте см. кандидатскую диссертацию Ф. В. Степановой, выполненную под нашим руководством [9]).

Десакрализация и последующая деантропонимизация славянских ЛИ обусловлена также широким распространением в народной речи их различных квалитативных форм (уменьшительно-ласкательных, презрительных, пренебрежительных и т. п. вплоть до бранных).

Учитывая все это, а также народное восприятие тесной связи между именем и его носителем, неудивительно, что славянская антропонимика пространство явилась одним из «мощных» источников пополнения экспрессивного фонда русского языка, переводя (транспонируя) ЛИ из ономастического в экспрессивное пространство. При этом моделирующим (кодирующим) фактором является прежде всего фонетическая форма имени или его квалитатива, вызывающая различные ассоциативные, семантически значимые связи с соответствующими именами нарицательными и их основами, которые формируют те или иные экспрессивные гнезда. Другой фактор – смысловая (в мифопоэтическом и реально-историческом планах) «нагруженность» ЛИ в русском и иных славянских языках.

В качестве иллюстрации представим интерпретацию ЛИ *Макар* и его производных в экспрессивном пространстве слов с началом *мак-* в русских говорах Сибири и Урала. В говорах отмечена лексема *макар* «простак, глупец; лицемер, плут». Происхождение этого слова и связанных с ним не может быть установлено однозначно, как и для большинства других экспрессивных выражений. С одной стороны – безусловно, результат экспрессивации ЛИ *Макар*, имеющего как в языке-источнике (греч. μακαρ, μακαριός «блаженный, избранный»), так и в русском и иных славянских языках разнообразные ассоциативные связи: «юродивый; несчастный; глупый» и пр. (см. [10]). С другой стороны, *макар* и связанные с ним по основе образования встраиваются в систему слов, обращающихся вокруг славянского названия **мака** (там же), с очевидными связями также с основой *мак-/мок-* «мокрый, мочить и т. п.» [11].

Приведем список таких образований с началом *мак-* и с достаточно сходными типами значений (подробнее о семантике и ее трансформациях см. ниже): *макароля* «милый (милая), возлюбленный (возлюбленная)» – ср. *мака* «то же (о девушках)», *макарыга* «назойливый, надоедливый человек», *макар* «комар» (с возможной метатезой экспрессивного характера), *макарашка* «букашка, мошка; соринка, попавшая в пищу», устойчивые выражения *смотреть макаром* «лицемерить, притворяться», *таким макаром* «таким образом», *макарку подпустить* «обманывать, лицемерить», *слепые макары* «невнимательные, рассеянные люди» и пр.

[12, вып. 17, с. 307–309], а также пословицы типа *куда Макар телят не гонял, на бедного Макара все шишки валятся.* Ср. особенно выражение *слепые макары* в связи с мотивом слепоты, вызываемой опиумным маком, а также *макура* «мифическое существо (слепое или подслеповатое); близорукий, слепой человек» [там же, с. 315], с основой *мак-*, но сближенное с *макар*. Мотив «невидимости (< слепоты)» > «неизвестности» проявляется, возможно, в аргот. *макар* «неизвестный преступник» [13, с. 161].

Все эти образования, вместе с апеллятивами явно не онимического происхождения (*мака* «голубушка, дорогая», *маканый* «милый, любимый», *макатан* «любовник, ухажер», *макаташки* «женские груди» и пр. [12, вып. 17, с. 306–309], можно рассматривать как вхождения в ЭГ *мак-/мок-*. Оно сформировано на базе нескольких первичных корней, обнаруживающих глубинные семантические схождения, в том числе и на мифопоэтическом уровне: (1) прасл. *mok- / mak- «мочить; макать; мокрый», часто с расширением –r (ср. *мокрый* и *макура*), что связывает этот корень с греч. μακαρ, лежащим в основе ЛИ *Макар*; (2) прасл.*makъ «мак» и его производные (ср. диал. *макуха* «нерасторопный, мешковатый человек», связанное с *макуха* «жмыхи, выжимки из подсолнуха, конопли, мака»; здесь и связь с *макать*); (3) прасл. *mak- «женщина, девушка» (ср. *мака*; см. также ниже о некоторых мотивах семантики мака), отражающее развитие определенных смыслов и.-е. *mak- «мокрый».

На последнем случае стоит остановиться подробнее, поскольку для праславянского данный корень обычно не реконструируется (его нет, например, в «Этимологическом словаре славянских языков» под редакцией О. Н. Трубачева). Можно предположить существование прасл. *maka «женщина, девушка», исходя из русск. *мака* «голубушка, милая», серб. *ма́кињa* «девчурка» [14, с. 248], польск. makalągwa «дурочка (о девушке, женщине)» [15, с. 40] (здесь соединены смыслы «глупый» < «блаженный» и «женщина, девушка») и некоторых иных фактов: например, в связи с устойчивостью ассоциации «мак (растение) – девичество». Слово *мак* в славянском фольклоре часто ассоциируется с девушкой, а сам цветок мака выступает как её олицетворение: ср. выражение *сидеть маком* «красоваться в девках», хороводную игру «Мак».

В славянских свадебных обрядах мак выступает как символ девичества, ср. также чешские *маковые паненки* из сказки (makovy panenky – говорят и о девушках в красивой обновке). Это и другие данные вводят рассмотрение мака, как замечают Т. М. Судник и Т. В. Цивьян, «в сферу *женского*, которая, в свою очередь, является амбивалентной» [11, с. 317] (ср. головку мака и маковку церкви, которые рассматриваются в фольклорной традиции как мужской символ).

Прасл. *maka «женщина» можно сопоставить с фактами иных индоевропейских языков: швед. maka «жена», mak «comfort», нем. Magd «девушка», др.-корн. (кельт.) mahtheid «virgo», которые М. М. Маковский (говорящая фамилия! – Б. Ш.) связывает (без указанных выше славянских данных) с и.-е. *mak- «мокрый» и болг. диал. *мака* «скот», ссылаясь на О. Семереньи, по которому значение «женщина» иногда восходит к значению «корова» [16, с. 164]. О. Н. Трубачев считает, что эта «эпатирующая» этимология Семереньи – и.-е. *gᵘen- «жена» < *ghou- «корова» – является «этимологическим курьезом» [17, с. 15], а болг. *мака* он возводит к прасл. *mõka, русск. *му́ка*: «мука, труд» > «домашнее имущество» > «скот». Однако болг. и русск. *мака* при разнице в значениях допускают и связь с идеей «мокрого, влажного» > «женское начало», а также «корова, домашний скот» > «ласковое обращение» (ср. *голубушка* по отношению к корове-кормилице), причем значение «женщина» не обязательно из «корова»: возможно параллельное развитие исходного смысла «мокрый, влажный», связанного с семантикой кормления («кормилица»). На вероятную связь «женщина» – «корова» может указывать диал. *макаташки* «женские груди» («вымя»), в словообразовательном плане производное от *макатан* «любовник, ухажер» (ср. *бабник* от *баба* «женщина»): первоначально уменьш.-ласк. *макаташка* – букв. «любименькая, миленькая».

Учитывая народные гендерные стереотипы (*у бабы волос долог, а ум короток* и р.), а также первичную семантику греч. μακαρ «блаженный», можно протянуть еще одну «ниточку» между прасл *maka «женщина», славянским названием мака и экспрессивами от основы *макар-*. Мотив «глупости» < «блаженности» в связи с маком отражен, например, в чешской поговорке *nerazumí* (*ani*) *za mák* «ни бельмеса не понимает» [18, с. 368] и в польск. *makalągwa* «дурочка (о девушке, женщине)». Также прослеживается

связь между именем *Макар* и экспрессивами от него и маком: ср. выше *слепые макары* (мотив сна) и польское выражение *sypać mak na oczy* «усыплять» [15, с. 40].

Исследователями славянских древностей уже обращалось внимание на связь «мак» – «мокрый»: ср., например. славянский (на Балканах) обряд вызывания дождя, связанный с маком (*маковка*) как **женский** вариант к соответствующим восточнославянским обрядам вызывания дождя, связанным с **мужским** персонажем – **Макаркой** [11, с. 316] (выделено нами. – Б. Ш.). Вот еще одна смысловая цепочка «мак» – «мокрый» – ЛИ *Макар* («блаженный» > «глупый») – экспрессивы от его основы на фоне оппозиции и контаминации «женского» и «мужского».

В связи с этим можно видеть прасл. основу *mak(a) «женщина» в названии славянского женского божества *Мокошь, Макошь*, в диалектном реликте *мокоша* (псков.) «домовой в образе женщины с большой головой и длинными руками» [12, вып. 18, с. 207]. При вероятных связях прасл. *Mokošь, *Mokoša с *mak- / mok- «мокрый, влага» (см. [19, с. 131-134]) здесь достаточно чётко проявляется и сема «женщина». Ср. еще диал. *мокосья* «женщина легкого поведения» [12, вып. 18, с. 207] как результат семантического снижения образа Мокоши на фоне борьбы христианства с язычеством.

В определенном смысле славянские Макар и Мака (Макошь) составляют «супружескую пару», реализуя в сниженном, десакрализованном виде отношения между мужским и женским персонажами основного индоевропейского мифа. Производные от этих славянских имен вошли в русский экспрессивный фонд, вступая в различные формально-семантические корреляции с апеллятивной экспрессивной лексикой.

Литература

1. Суперанская, А. В. Апеллятив – онома / А. В. Суперанская // Имя нарицательное и собственное. – М., 1978.
2. Шарифуллин, Б. Я. Структура экспрессивного слова (некоторые аспекты этимологического изучения) / Б. Я. Шарифуллин // Грамматическая и семантическая структура слова в языках народов Сибири. – Новосибирск, 1988.

3. Шарифуллин, Б. Я. О когнитивно-этимологическом подходе к языковой экспрессивности / Б. Я. Шарифуллин // А. С. Пушкин и русский литературный язык в XIX–XX веках. – Н.-Новгород, 1999.
4. Шарифуллин, Б. Я. Формально-семантические корреляции в структуре экспрессивного слова / Б. Я. Шарифуллин // Семантика языковых единиц и её изучение в школе и вузе – Н.-Новгород, 1993.
5. Якобсон, Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р. О. Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972.
6. Успенский, Б. А. Филологические разыскания в области славянских древностей: (Реликты язычества в восточнославянском культе Николая Мирликийского) / Б. А. Успенский. – М., 1982.
7. Топоров, В. Н. Заметки о растительном коде основного мифа (перец, петрушка и т. п.) / В. Н. Топоров // Балканский лингвистический сборник. – М., 1977.
8. Топоров, В. Н. Семантика мифологических представлений о грибах / В. Н. Топоров // Balcanica. Лингвистические исследования. – М., 1979.
9. Степанова, Ф. В. Русский женский антропонимикон в культурно-генетическом аспекте / Ф. В. Степанова : дис. … канд. филол. наук. – Лесосибирск, 2006.
10. Топоров, В. Н. Из индоевропейской этимологии: др.-греч. μακαρ, μακαριός «блаженный, божественный, избранный» / В. Н. Топоров // Этимология. 1980. – М., 1982.
11. Судник, Т. М., Цивьян Т. В. Мак в растительном коде основного мифа (Balto-Balcanica) / Т. М. Судник, Т. В. Цивьян // Балто-славянские исследования. 1980. – М., 1981.
12. Словарь русских народных говоров. – Вып. 1–35. – Л. (СПб.), 1965–1999.
13. Мильяненков, Л. А. По ту сторону закона: Энциклопедия преступного мира / Л. А. Мильяненков. – Л., 1994.
14. Толстой, Н. И. Сербохорватско-русский словарь / Н. И. Толстой. – М., 1982.
15. Hessen, D., Stypuła, R. Wielki słownik polsko-rosyjski / D. Hessen, R. Stypuła. – T. 1. – M.; Warszawa, 1979.

16. Маковский, М. М. Лингвистическая генетика: проблема онтогенеза слова в индоевропейских языках. – М., 1992.
17. Трубачев, О. Н. Славянская этимология вчера и сегодня / О. Н. Трубачев // Филологические науки. – 1993. – № 2.
18. Чешско-русский словарь ; под ред. Л. Копецкого. – Т. 1. – М., 1973.
19. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд ; под ред. О. Н. Трубачева. – Вып. 19. – М., 1993.

Л. К. Яковенко

Персонифицированная направленность профессионального общения

г. Шымкент

Проблема взаимозависимости и взаимовлияния языка, сознания и культуры в профессиональном общении относится к числу наиболее актуальных в современной лингвистической науке. Актуальность подобных исследований определяется, с одной стороны, потребностью современного общества в адекватных моделях речевого профессионального поведения и поведенческих стереотипах, обеспечивающих толерантность и отсутствие конфликтов, с другой, – неизученностью проблемы профессионального речевого общения в региональном аспекте.

Профессиональное общение представляет собой многоплановое явление и включает комплекс вопросов: определение ключевых для профессионального общения понятий (профессиональное общение; профессиональная, корпоративная, организационная культура; профессия и ее отражение в языковом сознании и пр.); установление существующих в современном профессиональном общении стереотипов и норм; моделирование речевого поведения профессионала и т. д. В рамках данной статьи обратимся к вопросу о персонифицированной направленности профессионального общения.

Проведенные нами ассоциативные эксперименты, опрос респондентов, заключавшийся в соотнесении предъявленных высказываний с определенным видом деятельности, анкетирование

и использование других данных позволили выявить стереотипы восприятия профессионалов и установить критерии нормы речевого поведения в профессиональной сфере. При этом наше внимание привлекло существенное изменение норм речевого поведения специалистов в профессиональном общении.

Так, значительные изменения наблюдаются в сфере торговли. 20–30 лет назад чаще всего контакт инициировал покупатель. Наиболее распространенными были фразы типа *А у вас есть…?*; *А вы не могли бы показать…?*; *Девушка, покажите, пожалуйста*; *Дайте, пожалуйста...* и т. п. При этом частой была просительная или угодливая интонация, вызванная чувством неловкости: поведение продавцов не отличалось приветливостью и не располагало к общению. Продавцы часто отвечали кратко, односложно, отрывисто, зачастую резким голосом: *Все на витрине – чего спрашивают?*; *Да*; *Нет*; *Смотрите сами*; *Не знаю*; *Откуда мне знать*; *Не пробовала* и пр. В наши дни, как правило, разговор начинают продавцы. Проведенные нами наблюдения показывают, что частотными стали фразы типа *Вам помочь?*; *Что вас интересует?*; *Разрешите помочь вам*.

Смена модели общения постепенно привела к тому, что многие покупатели, особенно молодые, оценивают новую форму как естественную, удобную. Интерес к покупателю со стороны продавца они принимают как должное, но не терпят назойливости, которую большинство опрошенных оценивают отрицательно.

(Ср. приведенное Р. Льюисом описание взаимодействия продавца и покупателя, которое носит универсальный для его страны характер: «В США не привыкли к неназойливой торговле. Любой американец, зайдя в автомобильный салон, ожидает, что продавец с первых же слов перейдет в атаку на него. Он надеется, что ему расскажут обо всех достоинствах автомобиля, и главных, и второстепенных, о хорошей скидке и личной уступке, после чего переходит в контрнаступление со своими требованиями, и наконец, после длительных и жестких переговоров обе стороны переходят к сделке, не доверяя друг другу, но получая то, что оба хотят и с чем полностью согласны» [1, с. 241–242]).

Перемены коснулись и других профессий. Так, пережила период вымирания и вновь возродилась профессия кондуктора. «Реанимация» профессии вызвала очень серьезные перемены,

обусловленные изменением отношения к трудовой деятельности: по сравнению с 1970-80 годами, когда школьников призывали стремиться стать космонавтами или, на худой конец, врачами, профессия кондуктора считалась непрестижной. Работали кондукторами исключительно женщины, обычно не самые молодые. Развитие рыночной экономики привело к переоценке ценностей, и в наши дни эта профессия считается вполне достойной для человека, который готов честным трудом, каким бы он ни был – трудным, утомительным, однообразным – зарабатывать на жизнь. И в кондукторы пошли не пожилые женщины, а молодежь, в том числе мужчины. Совершенно естественно, что изменились и модели поведения. Основные функции остались прежними: собирать деньги за проезд, регулировать поток пассажиров, объявлять названия остановок. А речевые модели стали иными. Если прежде можно было услышать раздраженное *Двигайтесь, двигайтесь скорее, чего проход загородили*; *Быстрее оплачивайте за проезд*; *Кто еще не оплатил?*, то теперь чаще говорят: *Пожалуйста, пропустите пожилого человека*; *Оплата при выходе*; *Садитесь, есть свободные места.*

На смену раздражению и многословным упрекам в адрес пассажиров приходят шутки или молчаливое выполнение работы, условия которой одинаково известны и пассажирам, и кондуктору. Общение при этом может быть как непосредственным, так и опосредованным: через тексты объявлений, часто шутливых: *Жену ты можешь не любить, друзей не видеть много лет, но за проезд не заплатить – страшнее преступленья нет*; *Проталкиваясь в салон, вы оставляете надежду на проезд пассажирам на остановках*. Вероятно, не всякий пассажир одобрит такие объявления: кого-то покоробит чрезмерно панибратский, грубоватый тон. Однако в целом подобные объявления срабатывают: они гасят раздражение, укрощают гнев пассажиров в переполненном транспорте, т.е. предотвращают возможные конфликты.

Современное профессиональное общение ориентировано, на наш взгляд, на коммуникативный идеал, в основе своей имеющий толерантность. Понятие коммуникативного идеала разработано И. А. Стерниным, который описывает правила и прескрипции (установки) толерантного коммуникативного поведения (антиконфликтность; некатегоричность; неимпозитивность) [2].

Эти правила, как показывают наши наблюдения, способствуют развитию современной профессиональной культуры общения, ориентированной на такое взаимодействие профессионалов и непрофессионалов, которое удовлетворяло бы обе стороны.

Стремление заполучить клиентов, потребителей подталкивает сервисодателей, производителей к такому общению, которое демонстрирует, что потенциальный потребитель важен для поставщика услуг. Не случайно магазинные чеки сейчас обычно сопровождаются словами «Спасибо за покупку», «Добро пожаловать» и т. п. Даже в таком консервативном ведомстве, как управление железнодорожными перевозками, оценили необходимость двусторонней связи с пассажирами, о чем свидетельствуют вывешенные в вагонах объявления с предложением сотрудничать: сообщать руководству о фактах недобросовестного обслуживания, вносить предложения по дальнейшему совершенствованию перевозок. Даже такая мелочь, как вкладыш в пакет с постельным бельем, призвана показать, с каким вниманием организация относится к своим потребителям: на вкладыше простые, но вызывающие у пассажира положительные эмоции слова: «Счастливого пути!».

Правда, такие меры еще не в состоянии обеспечить двустороннюю связь: трудно предположить, что недовольный пассажир, прибыв в желанное место, тут же помчится искать какое-нибудь должностное лицо, чтобы сообщить ему о недостатках в обслуживании. Однако немало и таких примеров, когда солидная организация готова лицом к лицу с потребителем разрешать спорные или сложные вопросы. Так, в одной из компаний по оказанию полиграфических услуг на видном месте вывешено объявление: «Уважаемые заказчики! Убедительная просьба сообщать о каждом случае некачественного или некорректного обслуживания в нашей компании. Вы можете позвонить по телефону … или изложить свои претензии в книге жалоб и предложений». Завешается объявление фамилиями первых руководителей компании, от имени которых оно и написано. Обратим внимание на то, что в приведенном тексте содержатся не только общие слова, но и фамилии и телефоны конкретных людей, с которыми можно связаться. В этом мы усматриваем элементы персонифицированного общения с потребителем, поскольку такое общение

потребитель будет воспринимать как ориентированное на него лично и способствовать контакту сервисодателя с потенциальными клиентами.

Знаки вежливого внимания становятся обязательными в профессиональной сфере, в чем мы видим отчетливое изменение норм речевого поведения в профессиональном общении. Современные ученые считают внимание к потребителю, учет его запросов, пожеланий обязательным и приводят примеры отражения в языке новых взаимоотношений профессионалов и непрофессионалов.

Так, Л. А. Шкатова обосновывает необходимость формирования клиентооентированного языкового сознания. Она пишет: «Развитие сферы торговли и услуг в современной России требует подготовки специалистов, способных ориентироваться на человека как высшую ценность, на потребителя как главную цель своей профессиональной деятельности» [3, с. 280], а при моделировании технологии воздействующей торговли «Товар продаётся с разговором» исходит из трёх основных концептов: *смыслы* (осознание миссии организации и своей конкретной роли в её претворении), *эмоции* (создание положительного эмоционального фона взаимодействия с потребителем) и *поведение* (система поступков как сознательных, заранее продуманных и разумных профессиональных действий); выстраивая парадигму «*зритель – посетитель – покупатель – клиент*», закладывают основы профессионального моделирования речевого поведения, позволяющего последовательно проходить все ступени в общении с потребителем.

Важность отмеченных Л. А. Шкатовой исходных положений подтверждается материалами проведенного нами ассоциативного эксперимента. Сопоставление запомнившихся выражений профессионалов (врачей, учителей, продавцов, инженеров), оцененных респондентами как положительные и отрицательные, показало, что есть определенные закономерности такого распределения. Так, респондентами положительно оцениваются высказывания, демонстрирующие активное слушание, заинтересованность, желание помочь, поддержку, вежливость (этикетные формы), а отрицательно – отказ от контакта, грубость, упреки и угрозы. Как потребители, так и профессионалы испытывают потребность в личностно ориентированном отношении к ним. Для потребителей важно внимание к ним со стороны профессионала; для самого профессионала – оценка его профессиональных и личностных качеств работодателем и клиентом.

На важность учета личностных характеристик указывает Н. Н. Обозов: «Личность обладает тремя важнейшими психологическими характеристиками. Во-первых, при всей пластичности психических проявлений все же отчетливо проступает устойчивость ее свойств, что, в частности, позволяет предвидеть поведение того или иного работника в определенных производственных и бытовых ситуациях. Во-вторых, личность представляет собой единое целое, где каждая черта тесно взаимосвязана с другими. В-третьих, она проявляется в многообразной деятельности, направленной на всестороннее познание, а также преобразование как себя, так и окружающего мира» [4, с. 15–16].

В стиле взаимодействия проявляется личность профессионала, ее уникальность, потому что в сознании человека имеются схемы, которые определяют жизненную концепцию (модель мира) человека и способы его взаимодействия с другими людьми. Эти схемы, являясь элементом структуры субъективного опыта, информируют, на что направлено внимание человека, при этом они одновременно и отражают опыт, и направляют внимание только на определенный тип данных, запрограммированных заранее. Это означает, что данные схемы, с одной стороны, позволяют отразить уже существующие шаблоны поведения человека, с другой – могут помочь при выборе сферы деятельности, поскольку многие профессии предъявляют конкретные требования к претендентам [5].

Использование стереотипов не препятствует личностному характеру общения. Успех общения во многом зависит от того, насколько формально ведется разговор. Подчеркнутая официальность, отстраненность не по душе нашим соотечественникам. Поэтому эффект персонификации, присутствующий в профессиональном общении, способен усилить эффект речевого общения.

Совершенно очевидно, что формирующаяся в наши дни новая профессиональная культура речевого общения строится с учетом фактора персонификации. Чутко откликаясь на запросы современности и помещая человека, личность, индивидуальность в центр внимания, изучения, обслуживания, профессионалы придают персонифицированную направленность профессиональному общению. Персонификация, по нашему мнению, имеет двусторонний характер. С одной стороны, профессионал стремится учитывать запросы непрофессионала и реализует свое

представление об этих запросах в текстах, подчеркивающих, что в потребителе, клиенте ценят его самого, отдельно взятого человека, личность. Таким образом, создаются условия для того, чтобы потребитель почувствовал свою индивидуальность, оценил самоценность. С другой стороны, персонификация достигается проявлением индивидуальных качеств самого профессионала, способного проявить свои личностные качества для достижения профессионально необходимых результатов, выбирая в общении с разными клиентами наиболее подходящие из имеющихся в его арсенале модели речевого поведения. Так, в одних условиях допустимо только подчеркнуто вежливое обращение к клиенту, в других используется общение непринужденное, близкое к неофициальному и т.п. В то же время следует учитывать, что персонифицированная направленность и неофициальное общение суть различные явления. Персонифицированная направленность противопоставлена неофициальному общению, поскольку профессиональное общение всегда остается официальным.

Таким образом, под персонифицированной направленностью мы понимаем, во-первых, учет личностных качеств профессионала при выборе соответствующих данной ситуации моделей поведения; с другой, – внимание к потребителю, демонстрацию признания в потребителе, клиенте личности, индивидуальности, которая сама по себе представляет интерес для сервисодателей.

Литература

1. Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р. Д. Льюис : [пер. с англ.]. – 2-е изд. – М., 2001.
2. Стернин, И. А. Русский коммуникативный идеал и толерантность / И. А. Стернин // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000.
3. Шкатова, Л. А. Формирование клиентоориентированного языкового сознания / Л. А. Шкатова // Языковое сознание: содержание и функционирование. – М., 2000.
4. Обозов, Н. Н. Психология взрослого человека / Н. Н. Обозов. – Л., 1991.
5. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М., 2002.

Раздел II

Методика преподавания славянских языков в вузе

Ж. А. Азимбаева

К вопросу об обучении студентов русскому языку как иностранному в условиях межкультурной коммуникации

г. Караганда

Социально-политические, экономические и культурно-общественные изменения, происходящие в настоящее время в Республике Казахстан, предъявляют особые требования к организации научно-образовательного процесса в вузе и предполагают создание таких условий и использование таких образовательных технологий, которые обеспечили бы качественно новый уровень обучения и воспитания молодого поколения с развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием.

Интеграция Казахстана в общемировое образовательное пространство, смена парадигмы образования порождают проблему формирования нового эталона личности, способной в условиях постоянно развивающегося мира и увеличивающегося объема информации самостоятельно, нестандартно мыслить. Перед высшей школой стоит задача не только дать знания в той или иной предметной области, но и сформировать у студентов необходимые для успешной самостоятельной профессиональной деятельности компетенции. Изменения, происходящие в различных сферах политики, экономики, культуры, не могли не оказать влияния и на ситуацию в обучении русскому языку иностранных граждан.

Цель обучения русскому языку как иностранному в настоящее время определяется как овладение навыками и умениями, необходимыми для реализации способностей личности в условиях межкультурной коммуникации.

А. Бердичевский и Э. Колларова утверждают (и с этим утверждением мы полностью согласны), что «в качестве цели обучения выдвигается не столько коммуникативная, сколько социальная, межкультурная компетенция, несомненно, включающая в себя и коммуникативную» [1, с. 45–49].

Межкультурная компетенция – это определенная совокупность знаний, умений и навыков, общих для всех коммуникантов и необходимых для достижения взаимопонимания.

Межкультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком.

Компетенция не может существовать вне коммуникации. В книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» дается следующее определение межкультурной коммуникации: «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 26].

Межкультурная коммуникация – это общение людей, представляющих разные культуры [3, с. 74].

Студенты-иностранцы в условиях межкультурной коммуникации могут занижать или завышать уровень своей межкультурной компетенции. Это в значительной степени связано с психологическими характеристиками личности. Некоторые студенты-иностранцы при употреблении русского языка испытывают неуверенность, другие готовы обойтись минимальными языковыми средствами.

По мнению П. В. Сысоева, важными средствами межкультурной коммуникации являются:

- язык (различия языка могут наблюдаться в грамматике, лексике, фонетике);
- язык жестов и невербального общения (ср.: шведский студент, обучающийся в Москве, хотел доехать до института и, встав на обочине дороги, поднял вверх большой палец сжатой в кулак руки, но так и не остановил попутную машину, так как не знал, что в русской культуре этот жест означает одобрение. А водители это понимали как высокую оценку их мастерства и проезжали мимо);
- особенности письменной коммуникации (напр., незнание правил написания даты /в России: день-месяц-год, в США: месяц-день-год / может привести к неверному пониманию информации) [4, с. 12–17].

Для студентов-иностранцев живой интерес представляют не просто контакты в бытовой сфере, где цель может быть достигнута и без знания русского языка, а возможность полноценно пообщаться на живом языке в деловой, игровой, социокультурной сферах. В процессе изучения русского языка на начальном этапе они часто способны осуществлять коммуникацию в различных

ситуациях при условии активной или пассивной обратной связи в общении. Особенно это касается представителей арабских стран, Индии, Пакистана, которые к моменту приезда в нашу страну, как правило, являются билингвами, т. е. владеют как минимум двумя языками – родным и английским, показывают свою компетентность в учебно-профессиональной сфере, в частности, медицинской.

Необходимо отметить, что каждое занятие по русскому языку – это практика межкультурной коммуникации, поскольку за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, что дает возможность студентам-иностранцам понимать культурные различия, чувствовать готовность собеседника к коммуникации или, напротив, к нежеланию общаться, быть уверенным в правильном использовании русских слов, фраз, выражений.

Известно, что «носитель иного языка и иной национальной культуры, оказавшись в русской речевой среде, должен вести себя во многих случаях не совсем так, а нередко даже совсем не так, как это принято в родной ему среде» [5, с. 90]. Это свидетельствует о том, что при формировании межкультурной коммуникации студентов-иностранцев большая роль, бесспорно, принадлежит преподавателю, который в процессе обучения должен выстраивать процесс общения с учетом особенностей межкультурного взаимодействия, создавать благоприятные условия для обучения. Так, интернациональное расселение студентов в общежитии, учеба в многонациональных группах, проведение совместных праздников (День Республики Индии, национальные праздники Дивали, Холи, Курбан-айт, Наурыз-мейрамы) – все это необходимо использовать для вовлечения студентов-иностранцев в полноценное общение.

Изучение мира носителей языка необходимо ещё и для того, чтобы лучше понять и оценить культурный потенциал другого народа.

В этих условиях важную роль играют:

- тренинги с погружением в активное общение;
- использование лингвострановедческой информации в учебном процессе, способствующей сознательному усвоению материала;

- внедрение современных технологий обучения, способствующих созданию положительной мотивации и обеспечивающих повышение познавательной активности (использование ролевых игр, проблемных ситуаций и т. п.).

Необходимо прилагать все усилия для преодоления культурного барьера в контакте с носителями языка. Культурный барьер опаснее языкового, потому что культурные ошибки воспринимаются гораздо болезненнее, чем языковые. Культурные ошибки, как правило, не прощаются так легко [3, с. 80].

На занятиях со студентами-иностранцами в целях диагностики межкультурной коммуникации мы предлагаем тестовые задания, устные и письменные опросы, обмен мнениями по проблеме. Например, выполнение задания по теме «Что я знаю о Казахстане, его людях, современных тенденциях в общественной и культурной жизни?» вызывает у студентов-иностранцев одновременно и интерес к данным вопросам, к информации социокультурного характера, и затруднения. Такая работа требует активной мыслительной деятельности, извлечения из разных источников информации с последующей ее обработкой, а также знакомит студентов с актуальными социальными проблемами в данный период.

Подобного рода задания, направленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, предполагают использование таких педагогических приемов, как маркировка, выделение основных понятий, ведение заметок, записей, обобщение материала, формулирование темы профессионального диалога.

Обучение моделям речевого и неречевого поведения в официальном и неофициальном общении, проекты, коммуникативно ориентированные игры, целенаправленная работа с печатными изданиями позволит сформировать у студентов-иностранцев относительно адекватную межкультурную социально-политическую «картину» казахстанской действительности.

Конечной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование готовности и способности иностранцев к эффективной коммуникации и осознанию языка в его неразрывном единстве с культурой народа. Без знания культуры невозможно изучать язык как средство общения. Поэтому преподавание русского языка как иностранного должно быть построено на сопоставлении с родным языком и культурой.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции служит залогом успешного обучения русскому языку как иностранному. Овладение русским языком как средством межкультурной коммуникации позволяет студентам-иностранцам соотносить свою культуру с культурой носителей изучаемого языка, обеспечивает диалог культур. Учитывая эти факторы, преподаватель русского языка как иностранного должен помочь студентам «достичь той поворотной точки, когда культура становится помощником, а не помехой в изучении языка» [6, с. 439].

Литература

1. Бердичевский, А. Л., Колларова, Э. Русист XXI века: кто он? / А. Л. Бердичевский, Э. Колларова // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 1.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
3. Тер-Минасова, С. Г. Слова, слова, слова…: Язык, культура и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова // Мир русского слова. – 2000. – № 2.
4. Сысоев, П. В. Язык и культура в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
5. Митрофанова, О. Д. Проблемность и технология обучения / О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1991. – № 3.
6. Дешериева, Ю. Ю. К вопросу о создании теории межкультурной коммуникации (диалога культур) в учебных целях: аспекты экспериментального исследования / Ю. Ю. Дешериева // Русский язык и литература в общении народов мира. – М., 1990.

Л. Б. Барулина

Страноведческий аспект изучения языковых единиц на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного

г. Новомосковск

На начальном этапе обучения русскому языку в качестве иностранного большую роль играет разноплановое знакомство с культурой страны изучаемого языка, т. е. страноведение. Этот термин – родовое понятие по отношению к двум видовым: общее страноведение и лингвострановедение. Общее страноведение – это «минимальные сведения об истории, географии, экономике, государственном устройстве и культуре» разных стран [1, с. 31]. В свою очередь, лингвострановедение понимается исследователями как «организация процесса изучения русского языка, благодаря которой иностранные учащиеся знакомятся с современной российской действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе овладения им» [2, с. 40].

Как отмечают специалисты, главная цель страноведения – «обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и через восприятие оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка» [3, с. 23]. Бесспорно, эта цель не может быть достигнута на начальном этапе изучения русского языка, но она дает направление, по которому нужно идти для лучшего овладения предметом.

Лингвострановедение в первую очередь изучает языковые единицы, семантика которых ярко отражают национальные особенности культуры народа и среды его существования. Рассмотрим несколько видов таких лексических единиц.

1. Реалии – обозначения предметов и явлений, связанных с историей, культурой, экономикой и бытом страны изучаемого языка; слова, характерные для одной культуры и отсутствующие в другой [4, с. 13]. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой. По сравнению с другими лексическими единицами языка отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, который обусловлен тесной

связью обозначаемого понятия с конкретной страной и с конкретным отрезком ее истории. Поэтому реалии присущ соответствующий национальный и исторический колорит. Сюда относят и топонимы (географические названия), и антропонимы (личные имена людей), и национально отмеченную бытовую лексику, и общественно-политические термины, и культурные номинации.

2. Слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям. Например, лексическая единица *профессор* во многих языках имеет значения: (а) преподаватель высшей школы самой высокой квалификации; (б) преподаватель гимназии или лицея; (в) рядовой преподаватель высшей школы. В русском языке два последних значения слова отсутствуют.

3. Фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, которые имеют аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются какими-то национальными особенностями функционирования, формы, предназначения.

4. Фразеологические единицы, которые представляют для лингвострановедения очень большой интерес, так как отражают национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни русского народа. Работа по обогащению культурного багажа студентов-иностранцев русскими фразеологизмами начинается уже на начальном этапе изучения русского языка. В одном из учебников РКИ, например, факультативно вводятся русские пословицы *скажи, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты*; *не говори, что делал, а говори, что сделал*, которые в большинстве своем имеют аналоги в родном языке студентов. Это и облегчает понимание фразеологической единицы, и дает иностранным студентам чувство близости между их родной и новой, русской, культурами, что существенно влияет на мотивацию учения. Далее, на основных курсах, процесс изучения русских фразеологизмов будет расширяться и углубляться.

Кроме того, лингвострановедение рассматривает и вопросы, связанные с речевым и неречевым поведением, характерным для носителей русского языка в определенных ситуациях общения.Бесспорно, сюда входит речевой этикет, «традиционные формы русского обращения и приветствия, правила речевого поведения в общественных местах и транспорте, при знакомстве

и прощании и др.» [5, с. 7]. Например, иностранные студенты узнают, из каких трех частей состоит имя каждого русского человека, что обозначают фамилия, имя и отчество. Обладая хотя бы минимальной информацией о речевом этикете, изучающие русский язык получают верное средство ориентации в новом для них мире, в новой культурной среде, что представляется одной из важнейших целей в обучении русскому языку как иностранному.

Очень важно и объяснение иностранным учащимся традиционных жестов, сопровождающих высказывания в определенных ситуациях общения. Невербальное общение – это особый вид общения, и, кроме интернациональных жестов (например, пожатие руки), существуют и сугубо национальные, совсем не понятные иностранцам. Естественно, ознакомление с такими жестами позволяет лучше понимать русского собеседника. Например, иностранцам трудно понять такой жест, как поплевать три раза через левое плечо, т. е., повернув голову влево, сделать три коротких движения губами и языком – как бы плюнуть, и им необходимо объяснить, что он носит характер оберега и связан с различными суевериями: у русских считается, что можно избежать неприятностей, если плюнуть три раза через левое плечо в тот момент, когда нарушается принцип табуирования (о чем-либо говорят слишком хорошо и поэтому могут «сглазить»), а также при различных дурных знамениях (перебегающая дорогу кошка и др.) [5, с. 123].

Практически на каждом занятии начального уровня обучения иностранные студенты изучают речевые образцы – «типовые предложения, по аналогии с которыми путём варьирования компонентов строятся однотипные фразы» [6, с. 16].

Очень актуален для методики РКИ вопрос о местном страноведении, или лингвокраеведении [7, с. 39]. Цели и задачи, которые преследуются при введении краеведческого материала, в целом те же, что и в общем лингвострановедении, но имеют конкретное региональное преломление. Так, для решения познавательных задач можно дополнительно привлечь факты из жизни той области, того города, где учатся иностранные студенты. В условиях обучения в Новомосковском институте Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева можно использовать тексты о Тульской области с ее Ясной Поляной, насыщенной

литературной жизнью, истории становления города мастеров и оружейников и т. д. Краеведение способствует и поддержанию заинтересованности в обучении языку. Прибыв в новый город, студенты, конечно, интересуются его прошлым и настоящим, его особыми приметами, что помогает активной и плодотворной работе по усвоению русского языка. Кроме того, у студентов-иностранцев появляется и обычная жизненная необходимость лучше узнать город, свободно ориентироваться в нем, понять нравы и обычаи его жителей.

Таким образом, главной задачей лингвострановедения является помощь в адаптации носителей иного языка и культуры к новой языковой и культурной среде, в данном случае русской. Поэтому на начальном этапе обучения русскому языку страноведческий материал того или иного типа необходимо включать в учебный материал каждого занятия.

Литература

1. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко и др. – М., 1989.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, // Методика ; под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1988.
3. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.
4. Томахин, Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3.
5. Акишина, А. А. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь / А. А. Акишина. – М., 1999.
6. Митрофанова, О. Д. Основные положения методики обучения русскому языку / О. Д. Митрофанова // Методика ; под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой. – М., 1982.
7. Горянский, В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания / В. Д. Горянский // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1979.

Н. А. Бондаренко

Изучение межславянских культурных связей на филологическом факультете

г. Москва

На протяжении всей истории человечества этапы культурной изоляции отдельных стран, народов сменялись периодами их интенсивного взаимодействия и взаимопознания. Наиболее восприимчивым к этим процессам оказался славянский мир, занимающий особое, переходное положение между Востоком и Западом. «Здесь наш средний, греко-славянский мир перемешался с романо-германским Западом... это пестрая полоса соприкосновения», – так писал Константин Яковлевич Грот в начале века в работе «Австро-Венгрия или Карпато-Дунайские земли в судьбах славянства». Эти же мысли звучали в трудах ученых-славистов В. И. Ламанского, И. И. Срезневского и других. Все они, обеспокоенные тем, что студенты не знакомы со славянским миром, считали это существеннейшим пробелом в системе образования.

Да и сегодня, более чем 100 лет спустя, наука о славянстве остается, к сожалению, достоянием ученых-специалистов. Сведения о славянах у большинства наших студентов, к сожалению, сводятся к расхожим штампам и стереотипам, известным из СМИ. Винить студентов в этом не стоит. Полученные ими в начале обучения в курсах «Введение в языкознание», «Старославянский язык» сведения о восточных, западных и южных славянских народах и их культурах не находят в дальнейшем культурологического и литературоведческого закрепления. В курсах истории России и русской литературы инославянские параллели минимальны.

В течение двух лет на филологическом факультете Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина ведется курс «Взаимосвязи славянских культур». Цель его – познакомить студентов с некоторыми важнейшими явлениями культуры и искусства славянских стран периода национального возрождения (конец XVIII – начало XIX века), рассмотреть межславянские связи этого периода, определив роль России в становлении и развитии культуры славян.

Ввиду небольшого количества часов акцент в преподавании курса сделан на эпохе национального возрождения. Это было время, когда южные и западные славянские народы утратили свою государственную независимость. Поэтому задача национального возрождения виделась в восстановлении государственности путем борьбы с иноземным господством, а приобщение к общеевропейскому историко-культурному процессу мыслилось на основе возрождения собственного наследия. Культура становится частью общественно-политического и национально-освободительного движения, превращаясь в главный элемент общественного сознания, художественная ценность произведения литературы и искусства в глазах общества зависит от патриотичности его содержания. Ведущим стилем эпохи является романтизм.

Философскую основу курса составляет идея славянской взаимности, теоретически обоснованная в трактате филолога, переводчика, поэта Яна Коллара «О литературной взаимности славянских племен». Коллар сосредоточился на программе культурной взаимности и способах ее осуществления как наиболее надежном средстве для укрепления славянского единства. Эта программа стала стимулом развития славян и послужила основой для широкого обмена культурными ценностями, взаимного познания и сближения славянских народов. Одной из важнейших предпосылок возникновения идеи славянской взаимности была кирилло-мефодиевская традиция, защищавшая самобытность и автономность славянских культур.

Программа курса включает несколько блоков:

- общественное сознание славян – понятия и представления, моральные ценности;
- достижения славянской культуры: литература, искусство;
- культурное поведение славян: обычаи, традиции.

В **первом блоке** рассматриваются черты культурной самобытности славянских народов, предпосылки возникновения идеи славянской взаимности, общие закономерности формирования и развития культур в данный период.

Развитие славянской мысли в конце XVIII – первой половине XIX века прошло путь от туманных представлений деятелей Просвещения об этнокультурной структуре славянства через теорию словацкого поэта и мыслителя Я. Коллара, рассматривавшего

славян как «один народ», разделенный на четыре племени, концепцию словацкого национального лидера Л. Штура, предполагавшую «единство в многообразии», до признания чешским литератором и общественно-политическим деятелем К. Гавличеком-Боровским национальной самобытности каждого из славянских народов.

Важнейшей составляющей идеи славянской взаимности была кирилло-мефодиевская традиция. Ведь деятельность первосвятителей начиналась в Великой Моравии – у западных славян. Первый пражский князь Борживой и его жена Людмила в 873 г приняли крещение от Мефодия. Тем самым кирилло-мефодиевская традиция была воспринята Чешским государством как часть великоморавской культурной традиции.

Сазавский монастырь в центре Праги, основанный Прокопом в 1033 г., установил тесный контакт с русским центром православия – Киево-Печерским монастырем. В основу одного из престолов Сазавского монастыря были положены частицы святых Бориса и Глеба. Ранее на Русь из Чехии попали жития мучеников Вацлава (Вячеслава) и Людмилы. В 1034 г. Ярослав Мудрый дал имя своему сыну Вячеслав в честь святого мученика Вацлава Чешского. Так кирилло-мефодиевская традиция смогла преодолеть границы конфессиональных разделений.

Славянский мир всегда представлял собой открытый тип культуры, который подразумевал диалог с другими культурами и восприятие их элементов при сохранении национального своеобразия каждого славянского народа.

Наиболее важной частью курса является **второй блок**, в котором основной акцент сделан на рассмотрении связей России со славянским миром.

Принцип сопоставления позволяет не только расширить представления о культуре Чехии, Польши, Словакии, Сербии, но и глубже понять место русской культуры в славянском мире.

Идеи межславянского сближения оказали влияние на реформы литературных языков, которые прошли у многих славянских народов. В первой половине XIX века среди славянских деятелей культуры получила распространение идея создания общего для всех славян литературного языка. О нем задумывался выдающийся словенский ученый Е. Копитар, искавший обоснование

такого проекта в деятельности Кирилла и Мефодия; чешский «будитель» Й. Юнгман, вырабатывая конкретную программу обогащения словарного состава чешского литературного языка, в число источников лексического пополнения включил родственные славянские языки.

Сознание общности генетических истоков, христианских традиций, близости исторических судеб пронизывало художественную культуру славян, в первую очередь литературу.

Славянские мотивы звучали в творчестве чеха Ф. Л. Челаковского, словака Я. Голого, словенца Ф. Прешерна, украинца Т. Г. Шевченко, А. С. Пушкина и других поэтов. Объектом внимания литературы непосредственно становились другие славянские народы и страны. Ф. Челаковский создает поэтический сборник «Отзвук русских песен» (1829), К. Гавличек-Боровский после пребывания в России в 1843–44 гг. публикует свои «Картины России».

Потребность в сближении, поиски ответа на острые вопросы дня, эстетические проблемы – все это обусловило повышенное внимание славянских деятелей культуры к современным им родственным литературам. Ф. Челаковский переводил на чешский сочинения А. И. Дельвига, В. А. Жуковского И. А. Крылова, К. Сабина открыл для чешского читателя А. С. Пушкина.

«Славянизация» затронула и музыку. В 1867 г. М. А. Балакирев в Праге приступил к репетициям оперы «Руслан и Людмила» М. И. Глинки. В. В. Стасов в статье «Чехи и русская опера» приводит отзыв одной из газет: «Случилось по нечаянности, что теперь как раз выходит перевод Нестора: чехи с любопытством читали и, услыхав Руслана, заговорили в один голос: «Да это просто летопись Нестора в музыке». А после премьеры «Ивана Сусанина» критики отмечали, что это произведение сделало Глинку великим основателем славянской оперы, доказавшим, что и славяне имеют свою собственную музыкальную речь».

Звучавшие на одном из занятий курса музыкальные фрагменты из произведений М. Огинского, Ф. Шопена, А. Дворжака, Б. Сметаны не оставили равнодушными наших студентов.

По-новому прозвучал для них романс «Я встретил вас...» на стихи Ф. И. Тютчева после рассказа об истории его создания. Строки родились в Карлсбаде – Карловых Варах. Именно здесь

в 1823 году Тютчев влюбился в юную Амалию фон Лерхенфельд. Однако судьбы их сложились по-разному. Амалия вышла замуж за барона А. Крюднера. А спустя 50 лет они вновь встретились здесь, в Карлдсбаде. Эта случайная встреча пробудила забытые воспоминания:

Я встретил вас, и все былое
В отжившем сердце ожило.
Я вспомнил время, время золотое –
И сердцу стало так светло...

Среди запомнившихся был урок с показом фильма-экранизации чешских сказаний «Букет» Карла Яромира Эрбена, переводчика «Повести временных лет».

В основе произведения – легенды, поверья, сказки из славянского фольклора. Поэтому предварительно нам пришлось обратиться к некоторым образам славянской мифологии, перечитать текст баллад в русском переводе, поскольку фильм демонстрировался на чешском языке.

Обращаемся мы и к философским работам сербского богослова Иустина Поповича, в частности, к трактатам «Агония гуманизма», « Достоевский как порок и апостол», « О рае русской души». Многие студенты запомнили такие слова И.Поповича: «Всечеловечность – это национальная русская идея. В духе русского народа существует живая потребность ко всеединению человечества, всеединению с полным уважением к национальным особенностям <...> людей».

И, как бы в подтверждение этих мыслей, заключительным аккордом этого занятия был фильм о Косове и Метохии. Таким образом, через знакомство с культурой славянских народов мы не только узнавали знаковые имена и события дней минувших, но и задумывались над днем сегодняшним.

На зачете звучали стихи А. Мицкевича и Ю. Словацкого, Т. Шевченко и Яна Неруды, Вани Димовой и Янко Краля, Андрея Сладковича и Десанки Максимович.

В рамках курса студенты серьезно работают над рефератами по самым разнообразным темам, например: «Идейно-художественное своеобразие Крымских сонетов А. Мицкевича», «Тема славянства в поэме Я. Коллара “Дочь славы”»,

«Философские мотивы в лирике Андрея Сладковича», «Чешская музыка как европейское явление», «Гоголевские традиции в творчестве Я. Неруды» и другие.

На заключительном занятии проводится анкетирование, главный вопрос которого – нужен ли данный курс в вузе. Из 120 студентов, прослушавших его, 110 ответили положительно. Среди ответов были такие: «я заинтересовалась, увидела своеобразие», «возникло желание подробнее познакомиться, перечитать М. Кундеру», «когда знаешь больше – относишься лучше».

Таким образом, курс «Взаимосвязи славянских культур» является необходимым элементом образования современного филолога.

О. М. Буркова

Особенности работы над произношением звуков русского языка со студентами-иностранцами

г. Минск

У студентов-иностранцев, изучающих русский язык, выделяются следующие особенности звукопроизношения: акустико-фонематические, артикуляторно-фонематические, артикуляторно-фонетические.

Акустико-фонематические особенности обусловлены избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. К таким операциям относятся операции опознания, узнавания, сличения акустических признаков звуков и принятие решения о фонеме.

В основе данных особенностей лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. При этом нарушении система фонем оказывается у студента-иностранца не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Студент не опознает тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии неродной речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе

общности большинства признаков. В связи с неопознанием того или другого признака звук узнается неверно. Это приводит к неправильному восприятию слов (*кора* «гора», *щук* «жук», *лыба* «рыба»). Эти недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему.

Неразличение, ведущее к отождествлению, уподоблению, наблюдается преимущественно в отношении фонем с одномерными акустическими различиями. Например, в отношении шумных фонем, различающихся по признаку глухости-звонкости, плавных сонорных и некоторых других. В тех случаях, когда тот или иной акустический признак является дифференциальным для группы звуков, например, глухость-звонкость, дефектным оказывается восприятие всей группы, напр., звонких шумных согласных, которые воспринимаются и воспроизводятся как парные им глухие (***ж – ш, д – т, г – к, з – с*** и т. д.).

Таким образом, акустико-фонематические особенности речи студента-иностранца сводятся к тому, что у него избирательно не формируется функция слухового различения некоторых фонем.

Артикуляторно-фонематические особенности звукопроизношения иностранного студента обусловлены несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Выделяют два основных варианта данных особенностей.

При первом артикуляторная база является не в полной мере сформированной, редуцированной. При отборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у студента-иностранца) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков. Отмечается явление замены одного звука другим. В роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции.

При втором варианте артикуляторная база является полностью сформированной. Усвоены все артикуляторные позиции, необходимые для производства звуков, но при отборе звуков принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым (студент-иностранец может произнести слово правильно и неправильно). Это приводит к смешениям звуков в силу их недостаточной дифференциации, к неоправданному употреблению звуков русского языка.

Замены и смешения осуществляются на основе артикуляционной близости звуков. Но эти явления наблюдаются преимущественно между звуками или классами звуков, различающимися по одному признаку: свистящими и шипящими ***с – ш***, ***з – ж*** (*крыша* «крыса»), между взрывными шумными переднеязычными и заднеязычными ***т – к***, ***д – г*** (*Коля* «Толя», дол «гол»), между проходным и дрожащим плавным ***л – р*** (*лыба* «рыба», *рапа* «лапа»), между парными по артикуляции язычными твердыми и мягкими фонемами ***с – с'***, ***л – л'***, ***т – т'*** (*сядь* «сад», *люк* «лук», *тук* «тюк») и др. Реже наблюдается смешение согласных, дифференцируемых на основании двух признаков, напр., свистящей твердой и шипящей мягкой аффрикат ***ц*** и ***ч'*** (*курича* «курица», *крицать* «кричать»).

Фонематический слух у студента-иностранца чаще всего сформирован полностью. Он различает все фонемы, узнает слова, в том числе и слова-паронимы. Студент часто осознает свой дефект и даже пытается преодолеть его. При этом во многих случаях такая самокоррекция под управлением слухового контроля проходит успешно. Вместе с тем полного преодоления недостатков звукопроизношения достигают не все студенты-иностранцы. Особенности произношения обусловлены не собственно моторными нарушениями, а нарушением операций отбора фонем по их артикуляторным признакам. Студент нередко производит более сложные в моторном отношении звуки и заменяет ими отсутствующие в родном языке, наиболее простые по артикуляции звуки.

Артикуляторно-фонетические особенности звукового оформления речи на неродном языке обусловлены неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями.

Звуки произносятся ненормированно, искаженно для фонетической системы русского языка, фонемы реализуются в непривычных вариантах (аллофонах). Чаще всего неправильный звук по своему акустическому эффекту близок к правильному. Слушающий без особых затруднений соотносит этот вариант произнесения с определенной фонемой.

Наблюдается и другой тип искажения, при котором звук не опознается. В таких случаях говорят о пропуске, элизии звука. Случай пропусков звуков у студентов-иностранцев – явление редкое. При замене аналог звука, сугубо индивидуальный по своему

акустическому эффекту, выполняет в речевой системе студента-иностранца ту же фонематическую функцию, что и нормированный звук.

Нарушаются не все звуки: так, при различных индивидуальных особенностях произнесения акустический эффект при артикуляции губных (взрывных и сонорных) согласных, а также переднеязычных взрывных и сонорных согласных оказывается в пределах нормы. Почти не встречаются искажения губно-зубных *ф – ф'*, *в – в'*.

Основную группу звуков, в которой наблюдается искаженное произношение, составляют переднеязычные невзрывные согласные. Реже наблюдается дефектное произнесение заднеязычных взрывных согласных и среднеязычного.

Переднеязычные невзрывные согласные представляют собой довольно сложные по артикуляции звуки, овладение их правильным укладом требует тонких дифференцированных движений. При произношении студент-иностранец не может опереться на те движения, которые у него сформировались ранее, он должен овладеть новыми комплексами движений, предназначенных для произношения.

В ходе освоения произносительных умений и навыков студент-иностранец с опорой на слуховые ассоциации постепенно нащупывает те артикуляционные позиции, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Эти позиции записываются в памяти студента и в дальнейшем воспроизводятся по мере необходимости. При нахождении правильных укладов студент-иностранец должен научиться различать уклады, близкие в произношении звуков, и выработать комплекс речедвижений, необходимых для воспроизводства звуков. Процесс выработки речедвижений сопряжен со специфическими трудностями, так как в качестве промежуточных звеньев выступают адекватные и неадекватные звуки, которые в русском языке не несут смыслоразличительной функции. В ряде случаев такой промежуточный для развития произношения звук-заменитель, близкий к нужному звуку по акустическому эффекту, начинает приобретать смыслоразличительную (фонематическую) функцию. Он принимается фонетическим слухом студента как нормированный. Его артикуляция закрепляется. В дальнейшем звук

обычно не поддается самокоррекции вследствие инертности артикуляторных навыков. Эти дефекты, в отличие от дефектов предшествующих групп, имеют тенденцию к закреплению.

Для произношения звуков неродного языка студентом-иностранцем характерно то, что в большинстве своем однородный дефект наблюдается в группах звуков, близких по артикуляционным признакам. Например, в паре глухих-звонких звуков искажение оказывается одинаковым: ***з*** нарушается так же, как ***с***, ***ж*** как ***ш***. Это же относится к парам по твердости-мягкости: ***с*** нарушается как ***с'***. Исключение составляют звуки ***р*** и ***р'***, ***л*** и ***л'***: твердые и мягкие нарушаются по-разному. Могут нарушаться твердые, а мягкие оказаться ненарушенными.

Основной целью педагогического воздействия при нарушениях произношения является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить звуки неродной речи, студент должен уметь: узнавать звуки речи и не смешивать их в восприятии (т. е. отличать один звук от другого по акустическим признакам); отличать нормированное произнесение звука от ненормированного; осуществлять слуховой контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков; принимать необходимые артикуляторные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука; варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи; безошибочно использовать звук во всех видах речи.

Работа над произношением проводится регулярно, на каждом занятии. Педагогическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решаются определенные задачи, подчиненные общей цели.

Основная цель **первого этапа** – включить студента в целенаправленный педагогический процесс. Одной из важных задач является формирование мотивации к учению: преподаватель должен установить со студентом доверительные отношения, расположить к себе, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У студентов-иностранцев на уроках русского языка нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость. От преподавателя требуется особая тактичность, доброжелательность;

общение со студентом должно осуществляться без официальности и излишней строгости. К специальным задачам относятся: умение опознавать (узнавать) и различать фонемы и формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков.

Цель **второго этапа** заключается в том, чтобы сформировать у студента умения правильного произнесения звуков неродного языка. Конкретными задачами являются: постановка звуков, формирование навыков (автоматизация умений) правильного их использования в речи, а также умений отбирать звуки, не смешивая их между собой (дифференцировать звуки).

Цель **третьего этапа** – сформировать у студента умения и навыки безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения. На занятиях широко используются тексты, а не отдельные слова, применяются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения, подбирается материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал больше подходит для занятий по автоматизации употребления звуков. Но если на данном этапе студент будет работать только на специально подготовленном материале, то он не овладеет операцией отбора, так как частотность этого звука в специальных текстах превышает нормальное их распределение в естественной речи.

Случаи сложных или комбинированных нарушений произношения у студентов-иностранцев требуют четкого планирования занятий, разумной дозировки материала, определения последовательности в исправлении звуков, а также представления о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно, а какие должны отрабатываться последовательно.

Таким образом, формирование произносительной стороны речи неродного языка – сложный процесс, в ходе которого студенты-иностранцы учатся воспринимать обращенную к ним звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства. Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у студентов в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения на неродном языке приводит к тому, что произношение формируется крайне медленно. Длительный путь овладения студентом-иностранцем произносительной системой русского языка обусловлен сложностью самого материала

– звуков речи, которые он должен научиться воспринимать и воспроизводить. При восприятии неродной речи студент сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если студент не научится этого делать, он не сможет отличать одно слово от другого и не сможет узнать его как себе тождественное. Если несформированными оказываются специфические речевые умения произвольно принимать позиции артикуляторных органов, необходимые для произношения звуков, у студента-иностранца оказывается не усвоенным какой-то один из признаков данного речевого звука, фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к замене звуков. Артикуляторная база оказывается неполной, так как не все необходимые для речи слуходвигательные образования (звуки) сформировались. В зависимости от того, какие из признаков звуков – акустические или артикуляционные – оказались несформированными, звуковые замены будут различны. В других случаях у студента оказываются сформированными все артикуляторные позиции, но нет умения различать некоторые из них, т. е. правильно осуществлять выбор звуков. Вследствие этого фонемы смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Происходит смешение или взаимозамены звуков (фонем). Часто наблюдаются случаи ненормированного воспроизведения звуков в силу неправильно сформированных отдельных артикуляторных позиций. Звук произносится как несвойственный фонетической системе русского языка по своему акустическому эффекту, т. е. происходит искажение звука.

Преподаватель должен найти наиболее экономный и эффективный путь обучения студента-иностранца произношению звуков неродного языка. Предпосылкой успеха является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоциональный контакт преподавателя со студентом; интересная форма организации занятий, соответствующая

ведущей деятельности, стимулирующая познавательную активность студента; сочетание приемов работы, позволяющих избежать утомления обучающихся.

М. Д. Ваджибов

О месте диалога культур в преподавании русского языка и культуры речи в поликультурной среде Дагестанского государственного университета

г. Каспийск

Республика Дагестан уникальна, так как на ее сравнительно маленькой территории компактно проживают представители более 30 наций и народностей и функционируют 14 литературных языков. В данной поликультурной среде, естественно, наличествует язык межнационального общения, который объединяет вокруг себя всех носителей автохтонных языков и различных культур. Таким языком исторически стал русский язык, который является также официальным и государственным языком на всей территории Российской Федерации.

В настоящей статье освещаются отдельные проблемы поликультурного образования с использованием технологии диалога культур в методике преподавания русского языка и культуры речи (далее – РЯ и КР).

Разработанные нами положения частично апробировались на различных гуманитарных факультетах Дагестанского государственного университета (далее – ДГУ), который, как и любой другой вуз республики, является поликультурной средой. Разумеется, в такой среде налицо постоянное взаимодействие элементов ряда культур.

Как правило, студенты нефилологических специальностей в ДГУ изучают РЯ и КР в первом семестре на первом курсе. Для преподавания этой дисциплины в факультетских учебных планах обычно выделяется 36–50 часов аудиторной нагрузки.

Элементы диалога культур прежде всего следует внедрять в преподавательскую деятельность на гуманитарных факультетах. Это, конечно, не означает, что будущие специалисты разных

профессий не должны ничего знать об общечеловеческих отношениях, о духовных достижениях людей. Тем не менее, реализацией идей существования, развития, взаимообогащения и взаимопроникновения различных цивилизаций прежде всего должны заниматься философы, историки, психологи, филологи и др.

Следует констатировать, что в ДГУ постоянно происходит взаимодействие русской и дагестанских культур. В этом отношении можно было говорить о диалоге двух культур. Однако это было бы неверно, потому что культуры дагестанских народов имеют общее и различное, они похожи друг на друга и в то же время отличаются одна от другой. Видимая схожесть традиций, обычаев и т. п. является доказательством тому, что каждая культура имеет свои специфические особенности, которые должны стать предметом отдельного научного исследования.

Необходимым считаем обучение студентов терминологии по специальности в какой-то определенной гуманитарной области. Овладение терминологическим языком очень важно для морально-нравственного воспитания подрастающего поколения. С этой целью, предварительно посоветовавшись со специалистами по дисциплинам предметной подготовки, мы подготовили минимумы, обязательные для усвоения на занятиях по РЯ и КР.

Каждое занятие должно быть посвящено какой-то определенной теме. Такими темами могут быть спорт, музыка, искусство, религия (православие и ислам), история, язык и т. д. Тематика подбирается с учетом пожеланий студентов, уже изучавших РЯ и КР. Интересы первокурсников также фиксируются, так как и их мнение является важным. Однако этими данными в полной мере можно воспользоваться только в разработке содержания курса РЯ и КР для студентов следующего набора, поскольку рассматриваемый предмет является обязательной дисциплиной учебного плана, и его рабочая программа заранее утверждается, так что вносить какие-то серьезные изменения в учебный процесс не представляется возможным. Все задания при этом прежде всего должны преследовать воспитательную цель, которую мы связываем с выработкой интернационалистических чувств у студентов.

Обязательным является также учет национальной принадлежности студентов, занимающихся в группе или на курсе. Так, можно

разрабатывать специализированные занятия, посвященные традициям и обычаям конкретных дагестанских народов, представленных в студенческом контингенте значительным числом обучающихся.

Некоторые проблемы следует затрагивать на любом занятии независимо от темы. Так, вопросы культуры речевого поведения, молодежного досуга, религии и прочие разбираются нами довольно часто, так как эти темы, на наш взгляд, в настоящее время приобрели чрезвычайную общественную значимость.

Общие интересы молодежи носят интернациональный характер. Поэтому увлечения студентов (политикой, спортом, музыкой, искусством, глобальной мировой сетью и пр.) также являются предметом обсуждения на занятиях. Индивидуальные истории известных личностей, их положительные поступки – примеры для подражания.

В последнее время на занятиях РЯ и КР в ДГУ особый акцент делается на религиозном просвещении. Для работы по возможности подбираются тексты, в которых говорится об исламе или христианстве. Необходимо отметить, что православные и суннитские праздники, относящиеся к разным культурам, в Дагестане отмечают и христиане, и мусульмане. Таким образом, происходит взаимопроникновение культур. Правда, в Дагестане компактно проживают и представители других религий. В данном случае следует разработать технологию «полилога культур», в котором «должны найти свою нишу» все разновидности национальной культуры.

Постоянно необходимо обращать внимание и на речевое поведение студентов, которые в силу юношеского максимализма или неопытности могут себе позволить неуважительные высказывания в адрес представителя другой нации или конфессии. Неудачная, неуместная шутка может привести к разногласиям между молодыми людьми, которые относятся к разным культурам. Поскольку большинство дагестанцев проживает в сельской, относительно однонациональной местности, важным является воспитание молодого человека в духе толерантного отношения к нравам, обычаям (адатам) и традициям других народов. Окончив сельскую школу, юноша или девушка обычно попадают из монокультурной среды в поликультурную. Поскольку

«в чужой монастырь со своим уставом не ходят», молодежь должна быть способной к восприятию и пониманию разнообразия культур в многонациональном обществе.

Отметим, что молодые дагестанцы и до студенческой скамьи получали определенные знания о культурах других народов. Иначе и не могло быть, так как «жить в обществе и быть вдали от общества нельзя», и дитя с молоком матери впитывает иную культуру в силу того, что Дагестан – многонациональная республика. Поэтому ряд особенностей той или иной культуры дагестанцы усваивают с детства. И этому, с одной стороны, способствуют дагестанские СМИ и школа, а с другой – атмосфера в семье, так как фактически в любой семье присутствует представитель другой нации – родственные связи между народами в Дагестане являются очень крепкими. В вузе же студенты просвещаются осознанно, и объем специально получаемой ими информации в несколько раз больше того, что было приобретено в детстве и отрочестве.

Нужно сказать, что студенты ДГУ, да и любого дагестанского вуза, легко воспринимают иную культуру. Эта уникальная способность объясняется именно тем, что испокон веков ребенка учат уважать соседа, представителя другой национальности. Мы полагаем, что при сравнении первичных, полученных до обучения в вузах практических знаний дагестанских студентов в области поликультурного образования с аналогичными знаниями студентов многих регионов РФ или ряда государств, где в основном проживают представители одной нации, молодые дагестанцы, очевидно, намного опережают своих сверстников из таких субъектов РФ и стран.

Поскольку РЯ и КР – универсальная гуманитарная дисциплина, в процессе ее преподавания, помимо учебных тем, приходится рассматривать и общечеловеческие вопросы. На наш взгляд, важно тесное сотрудничество преподавателей РЯ и КР и других гуманитарных дисциплин, так как перед педагогами стоит общая задача – обучать студентов не только конкретным предметам, но и необходимым элементам ряда культур, которыми можно пользоваться при непосредственном контакте представителей различных наций, различных картин мира.

На занятиях по этике, эстетике, истории, культурологии, религиоведению и т. д. студентам прививают знания о культурах различных народов. И через освоение русского языка в молодом человеке формируется любовь к русской, дагестанским, восточным и западным культурам. При этом следует отметить и то, что на занятиях по РЯ и КР студенты овладевают умениями и навыками связного словесного изложения материалов о традициях, обычаях, нравах, верованиях и т. д. различных народов мира. Существенным и тот факт, что РЯ и КР в основном изучаются студентами в первом семестре, а такие дисциплины, как этика, эстетика и др. осваиваются ими позднее, уже на втором и третьем курсах. Разумеется, в такой ситуации на занятиях по РЯ и КР необходимо дать основные представления о культурах разных народов, чтобы подготовить студентов к восприятию вышеназванных дисциплин, при изучении которых молодые люди углубленно рассматривают культуры и получают определенные знания о цивилизациях различных народов. Так на занятиях по РЯ и КР реализуются межпредметные связи предваряющего типа, в результате чего студент заранее бывает подготовлен к качественному усвоению, пониманию других культур уже перед началом изучения ряда гуманитарных предметов.

Важным является и подбор необходимых текстов. Тексты, в которых пропагандируют негативное (в том числе и националистическое), не должны использоваться. Кроме того, нужно стараться применять такие современные тексты, в которых мало было бы нелитературных слов, через которые сначала в язык, а затем и в сознание вносятся ненужные элементы чужой культуры. К сожалению, трудно найти тексты нашего времени, в которых не использовались бы жаргонные слов и выражений. Возможно, вульгаризация текстов является велением времени. В технологии диалога культур вопрос об отрицательном влиянии сленга также должен получить отдельное рассмотрение.

Мы считаем, что современный человек для совершенствования себя как личности постоянно должен усваивать правила иных культур, так как в настоящее время у появилась возможность перемещаться в различные точки мира за считанные часы или дни, меняя культурное окружение. В такой ситуации

универсальные поликультурные знания просто необходимы. Поэтому при изучении РЯ и КР мы акцентируем внимание на использовании технологии диалога культур.

Какие же конкретные шаги для этого предпринимаются?

1. В учебную цель каждого занятия обязательно включается углубление и расширение знаний о разных культурах, полученных молодым человеком в довузовский период жизни и обучения. К этому нас, естественно, склоняет само название дисциплины «Русский язык и культура речи». И на первом месте, естественно, стоит богатейшая русская культура.

2. При изучении темы «Разговорная речь» подробно рассматривается русский речевой этикет, который целесообразно освещать в сравнительном плане. Студенты знакомятся с особенностями культуры речевого поведения у дагестанских и славянских народов, англичан, французов, японцев и т. д. При этом наглядно демонстрируются невербальные средства общения того или иного народа, которые являются фоновыми для собственно речевой коммуникации.

3. При работе над лексическими нормами задания строятся таким образом, чтобы можно было устранить какие-то недостатки в употреблении иноязычных слов, обогащая речь, чему способствуют такие упражнения, как подбор русских синонимов к интернациональным словам и регионализмам, замена жаргонизмов-англицизмов литературными словами и т. д. Алгоритм выполнения одного из таких заданий может выглядеть следующим образом: а) находим значения того или иного заимствования, обращаясь к его происхождению; б) подбираем к нему родственные слова и синонимы; в) выясняем способ проникновения иноязычного слова в современный русский язык и определяем, произошла ли адаптация слова в новой языковой среде; г) придумываем словосочетания и предложения, используя заимствование; д) устанавливаем, проникло ли данное слово в какой-нибудь дагестанский язык; е) завершаем работу над заимствованием подготовкой небольшого связного текста, содержанием которого являются значения слова в языке-источнике и в русском языке, краткие сведения о культуре того народа, из языка которого заимствовано слово.

4. Конкретные упражнения творческого характера к занятиям подбираются с учетом пожеланий студентов и специфики

профессиональной подготовки. Так, психологи могут выполнить задания по следующим темам: *Национальные особенности жестов*; *Психологический портрет дагестанцев*; *Толерантность по-дагестански*; *Дагестан – поликультурная среда*; *Мой Дагестан – гора языков и гора культур*; *Спорт объединяет народы*; *Наркотики – это зло* и др. По каждой теме студенты пишут мини-реферат или мини-сочинение. Иногда студенты готовят задания в форме диалогов.

5. Постоянным элементом любого занятия по РЯ и КР целесообразно сделать мини-урок, который мы условно называем «*Адаты народов*». Темой его становятся обычаи какой-либо нации или национальности Дагестана. Такое занятие может быть построено на основе дагестанских пословиц, притч, легенд (*о Хочбаре*, *Парту Патима*, *Шарвили* и др.), названий и описаний блюд, одежды, архитектурных сооружений, исторических памятников и т. д. На таких мини-уроках можно находить то общее, что объединяет народы.

Все вышесказанное помогает преподавателю при воспитании подрастающего поколения в духе уважения к современным и исчезнувшим цивилизациям и способствует привитию любви и толерантности к другой культуре, уважения к чужим обычаям, терпимости к иной вере, о которой так много говорят и пишут в последние годы. Средством для выражения указанных выше положений служит современный русский язык, благодаря чему происходит обогащение дагестанской поликультурной среды. И в этой среде главная роль отводится дагестанской молодежи, большая часть которой учится в многочисленных вузах и их филиалах на территории Дагестана.

Завершить настоящую статью хочется такими словами: «Диалог – это не сражение, а сотрудничество, в чем-то похожее на гармоничный и красиво исполняемый танец» [1, с. 324]. И в кругу такого танца (в Дагестане это лезгинка) пляшут представители не двух культур, а трех и более. Поэтому для организации образовательного процесса в дагестанских вузах так актуальна технология диалога (или, точнее – полилога) культур.

Литература

1. Далецкий, Ч. Б. Риторика: заговори, и я скажу, кто ты : учеб. пос. / Ч. Б. Далецкий. – М. ; Л., 2004.

Т. Ф. Волкова, Т. А. Демидова

Специфика языковой подготовки иностранных граждан на магистерском отделении политехнического университета

г. Томск

Специфика обучения иностранных граждан на магистерском отделении политехнического университета заключается в том, что в языковых группах обучаются представители разных специальностей. Данный факт во многом определяет методику языковой подготовки студентов-магистрантов.

Основные проблемы, которые нужно учитывать при разработке программ для магистрантов – это разный уровень языковой подготовки студентов, совместное обучение в языковых группах представителей разных специальностей, а также совмещение изучения лексико-грамматических тем и обучения видам речевой деятельности в соответствии с требованиями государственного образовательного стандартом, с темами и формами работы, необходимыми для эффективной коммуникации (устной и письменной) в рамках профессиональной сферы общения.

В определенной степени разрешению вышеназванных проблем способствует внедренный в Томском политехническом университете (ТПУ) модульный принцип разработки программ различной степени сложности для студентов с разным уровнем языковой подготовки.

Первый модуль рассчитан на магистрантов, обучающихся на подготовительном отделении. Для них в третьем триместре предлагается специальная программа, нацеленная на адаптацию к новой профессионально ориентированной образовательной среде.

Второй модуль необходим магистрантам, закончившим подготовительное отделение, либо бывшим специалистам, не достигшим II сертификационного уровня. В этом случае обязательно совмещение в преподавании двух важных целей – достижение магистрантами уровня общего владения русским языком и подготовка их к защите квалификационной работы.

Третий модуль нацелен на магистрантов, окончивших бакалавриат и имеющих II сертификационный уровень. Программа призвана максимально углубить имеющиеся знания и также подготовить к защите магистерской работы.

Хотелось бы более подробно остановиться на программе, рассчитанной на второй модуль и условно называемой «Русский как иностранный (основной этап)».

Цель данной программы – совершенствование сформированных у учащихся ранее навыков во всех видах речевой деятельности, углубление и расширение знаний и умений, что обеспечивает овладение русским языком как иностранным в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта (II сертификационный уровень) и одновременно планомерную подготовку к защите квалификационной работы.

Следовательно, цель преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный (основной этап)» для магистрантов заключается в формировании и совершенствовании уровня языковой коммуникативно-культурной компетенции, который позволит использовать русский язык как средство межкультурной коммуникации на уровне международных требований в ситуациях социально-бытового, социально-культурного и официально-делового общения, а также для продолжения изучения русского языка в профессиональной сфере.

Указанная цель предполагает решение следующих задач: формировать лексико-грамматические навыки и развивать умения во всех видах речевой деятельности; планомерно и целенаправленно развивать умения использования стратегии автономной учебно-познавательной деятельности; стимулировать познавательную активность студентов и мотивацию к изучению русского языка; психологически и практически ориентировать иностранных студентов на понимание важности изучения русского языка как средства межкультурной коммуникации в будущей профессиональной деятельности; научить иностранных студентов использовать русский язык в качестве средства получения, расширения и углубления знаний в различных областях человеческой деятельности; обеспечить овладение иностранными студентами комплексом социокультурных, межкультурных и лингвокультурных знаний, навыков и умений, т. е. сформировать

у них социокультурную, межкультурную и лингвокультурную компетенции, служащие основой формирования иностранного студента как культурно-языковой личности.

Время, необходимое для реализации поставленных задач, составляет не менее 140 аудиторных учебных часов. Из них 70 часов приходится на изучение научного и официально-делового стиля речи и ситуаций, характерных для профессиональной сферы общения, 70 часов – на совершенствование сформированных у учащихся ранее навыков во всех видах речевой деятельности, углубление и расширение имеющихся знаний и умений. Отметим, что первый и второй год обучения в пределах второго модуля характеризуется пропорциональным соотношением профессионально-ориентированных и предусмотренных государственным образовательным стандартом семантических блоков. В третьем модуле соотношение вышеуказанных сфер изменяется и составляет два к трём, причём в последнем семестре магистранты занимаются исключительно подготовкой к защите квалификационной работы.

Подчеркнём, что организация всего процесса обучения нацелена на комплексное развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности с учётом сферы учебно-профессионального общения. Под комплексным подходом в обучении понимается системность в подаче теоретического и практического материала, необходимая для интенсификации процесса обучения языку и систематизации имеющихся у магистрантов знаний.

Теоретический раздел дисциплины включает все лексико-грамматические темы, предусмотренные государственным образовательным стандартом. Основной принцип их подачи – отработка на материале текстов, принадлежащих к научному и официально-деловому стилю речи, например: «Деепричастие: употребление деепричастий и деепричастных оборотов в научных и научно-учебных текстах. Способы трансформации деепричастий и деепричастных оборотов»; «Функционально-стилистическое употребление грамматических и лексических единиц в научном стиле». Такой же принцип действует по отношению к текстам, предназначенным для чтения и служащим стимульным материалом для говорения и аудирования. Что касается тематики текстов, то при имеющихся смешанных группах представляется

необходимым выбирать тексты, актуальные для всех, например, на экономические темы, или касающиеся достижений научно-технической революции. Собственно научные тексты рекомендуется использовать в незначительном количестве. Если речь идёт о квалификационной работе, то, согласно программе, задача преподавателя русского языка заключается в обучении написанию введения и заключения квалификационной работы, принципам реферирования и основам презентации научного материала, в том числе основам риторики. Данная задача может быть решена при помощи использования собственно научных текстов. Рекомендуется включать в план преподавания дисциплины достаточное количество ролевых игр, позволяющих моделировать реальные профессионально ориентированные ситуации. В результате студент должен знать основные правила речевого поведения в типичных ситуациях общения в учебной профессиональной, социально-культурной и официально-деловой сферах, способы выражения различных смысловых отношений в простом предложении, в сложном предложении, сверхфразовом единстве и способы создания подготовленных и неподготовленных устных и письменных высказываний по изучаемым темам (в форме доклада, дискуссии, реферата, аннотации, рецензии).

Таким образом, в целях качественной языковой подготовки иностранных граждан на магистерском отделении необходимо гибко выстраивать учебный процесс с учётом уровня языковой подготовки магистрантов, а также ориентировать содержание учебных программ преимущественно на профессиональную сферу общения.

Т. В. Вяничева

Об организации работы спецсеминара, посвященного изучению устойчивых композитивных номинативных единиц русского языка

г. Томск

В ряде исследований последних лет объектом научного интереса представителей одного из новых направлений в современной

отечественной лексикологии стала так называемая **синлексика** (термин впервые введен Г. И. Климовской [1]) – особый структурный пласт номинативного материала русского языка.

Синлексы – это композитивные (раздельнооформленные), устойчивые по составу и порядку следования лексических элементов, воспроизводимые единицы номинативного состава языка, характеризующиеся функциональной и семантической цельностью и экспрессивно-стилистической нейтральностью, выполняющиеострого номинативную функцию по отношению к одному отдельному факту объективной действительности.

Синлексика русского языка обладает способностью объединяться в группировки по формально-семантическому и функциональному признаку, каковыми являются деривационные типы и части речи.

Приведем примеры синлексов различной частеречной принадлежности: *земной шар, письменный стол, выходной день, взрывное устройство, прямой эфир, учебное пособие* (субстантив-атрибутивные); *точка зрения, повестка дня, группа крови, время года, отпечатки пальцев, знаки препинания* (субстантив-субстантивные); *играть роль, принимать участие, давать согласие, оказывать помощь, иметь в виду, обратить внимание* (вербальные); *комнатной температуры, средних лет, готовый к употреблению, цвета морской волны, ручной работы, на высоком каблуке* (адъективные); *в виде исключения, на общих основаниях, в лучшем случае, без посторонней помощи, с переменным успехом, в полном составе* (адвербиальные); *(быть) в центре внимания, в курсе событий, на стадии завершения, в затруднительном положении, в образцовом порядке, в развернутом виде* (стативные – раздельнооформленные эквиваленты слов категории состояния).

В ходе многолетнего коллективного изучения синлексики русского языка было выявлено, что это количественно весьма значительный пласт номинативного материала языка, во многом повторяющий структурные, лексико-семантические и функциональные особенности собственно слов.

Синлексика представляет собой одну из языковых универсалий, свойственных всем развитым индоевропейским языкам, как современным (английский, немецкий, французский и др.), так и древним (латинский, древнегреческий, старославянский),

а также и неиндоевропейским языкам, что убедительно подтверждено в диссертационном исследовании Дэлэгнямын Нямаа на материале монгольского языка [2].

Перед синлексикологией как относительно новым направлением в современной лингвистике стоит целый ряд исследовательских задач:

1) выявление категориально-семантического («частеречного») разнообразия синлексики русского языка;
2) выявление структурного и лексико-семантического разнообразия синлексов в рамках каждого частеречного разряда;
3) описание механизма синлексообразования как одного из продуктивных способов деривации и сопровождающих его внутренних семантических процессов;
4) выявление причин активизации данного способа образования номинативных единиц в современном русском литературном языке;
5) определение места синлексики в языковой картине мира и выработка ее типологии в данном аспекте;
6) выявление исторических источников русской синлексики и путей пополнения синлексического фонда русского языка;
7) описание синлексического материала современного русского языка в сопоставлении с аналогичными явлениями других языков и выявление его специфики, в частности, исследование межславянских параллелей: русско-польских, русско-чешских, русско-болгарских и т. п. соответствий в синлексическом фонде;
8) описание синлексики русского языка на диалектном материале.

Синлексы входят наряду с цельнооформленными словами в ядерную часть номинативного состава языка, периферию которого составляют экспрессивно-характеризующие языковые единицы, объединенные Г. И. Климовской под общим названием **конлексики**, в которых основная номинативная функция так или иначе осложнена стилистическими или коннотативными наслоениями:

а) так называемые **обороты речи** – устойчивые образно-выразительные сочетания слов, «в которых обязательно наличествующее предметное (денотативное) значение осложнено

дополнительным, модусным по природе и экспрессивным по стилистическому качеству смыслом (зарядом)» [3, с. 186], например: *корень зла, игра воображения, верх неприличия, властитель дум, залог успеха, знамение времени, дитя природы, сын своего времени; нездоровая обстановка, непререкаемый авторитет, непреодолимое препятствие, весомый аргумент, неприкрытая ложь, открытое неповиновение, натянутые отношения, подмоченная репутация; за редким исключением, на пустом месте, сверх всяких ожиданий, в глубине души, с незапамятных времен, вне всякого сомнения, за неимением лучшего, не вдаваясь в подробности; не составлять труда что-либо сделать, разделить чью-либо участь, увенчаться успехом, исчерпать свои возможности, оставлять желать лучшего, не находить нужным что-либо сделать, подавать большие надежды, не идти ни в какое сравнение с чем-либо* и т. п.;

б) так называемые **беллетризмы** – «устойчивые номинативно-выразительные сочетания, вырабатываемые общими усилиями писательского корпуса каждой эпохи; используемые преимущественно только в художественных текстах; занимающие в них промежуточное положение между стилистически нейтральными (фоновыми) и стилистически «нагруженными» единицами и выполняющие в тексте несколько эстетических функций» [4, с. 24], например: *поток света, раскат грома, говор волн, пелена дождя, взрыв смеха, вздох облегчения, копна волос; бросить взгляд, смерить взглядом, перевести разговор на другую тему, не проронить не единого слова, разразиться смехом, затаить дыхание, измениться в лице; с воинственным видом, в сильном волнении, с сильно бьющимся сердцем, в глубоком раздумье, с каменным выражением лица, под покровом ночи* и т. п.

В течение нескольких лет автор настоящей статьи осуществлял руководство работой спецсеминара, посвященного изучению синлексики русского языка, и написанием курсовых работ по данной проблематике студентами II курса очной и III курса заочной формы обучения филологического факультета ТГПУ.

В результате изучения синлексики и пограничных с ней явлений в рамках спецсеминара студенты должны научиться:

1) осуществлять сбор фактического материала (синлексики или конлексики) и отграничивать данные единицы от пограничных явлений, в том числе от фразеологизмов и свободных лексосочетаний;

2) производить первичное теоретическое описание устойчивых композитивных номинативных единиц по ряду оснований (структурно-морфологическому; лексико-семантическому; тематическому и функционально-стилевому);
3) описывать механизм синлексообразования и выявлять внутренние семантические изменения, сопровождающие этот процесс;
4) осуществлять лексикографическую обработку синлексического материала путем составления словарных статей для учебного «Толкового словаря устойчивых словосочетаний русского языка»;
5) применять полученные знания по синлексикологии в школьном преподавании русского языка.

Поскольку синлексикология представляет собой еще достаточно молодое научное направление, теоретическая база которого исчерпывается монографией Г. И. Климовской [1], несколькими защищенными диссертациями ее учеников [5; 6; 2] и рядом статей, опубликованных в малотиражных и поэтому труднодоступных для студентов сборниках, для первого семестра работы спецсеминара нами был разработан курс лекций, посвященных синлексикологической теории и методологии синлексикологического исследования.

Приведем тематический план данного курса.

1. Номинативная система современного русского литературного языка.
2. Феномен синлекса как аналитической номинативной единицы.
3. Частеречное разнообразие синлексики современного русского литературного языка. Проблема категории состояния в синлексикологическом аспекте.
4. Методологические основы синлексикологического исследования. Комплекс актуальных методов синлексикологического исследования.
5. Параметры классификации синлексикологического материала.
6. Техника операциональной верификации синлекса как отдельной номинативной единицы.

7. Синлексикообразование как особый способ образования композитивных номинативных единиц русского языка. Системные отношения в синлексике современного русского языка.
8. Причины активизации процессов синлексообразования в русском литературном языке XX в.
9. Внутренние семантические и деривационные процессы в синлексике.
10. Конверсия (неаффиксальный категориальный переход) как один из способов синлексообразования.
11. Синлексический материал в структуре современных словарей русского языка. Принципы лексикографического описания синлексики, теоретические и методологические основы учебного «Толкового словаря устойчивых словосочетаний русского языка».
12. Языковая картина мира как онтологическая концепция современной семасиологии. Коммуникативно-функциональное разнообразие синлексики современного русского языка, идентифицирующие и характеризующие номинативные единицы языка.
13. Из истории изучения синлексики.
14. Тенденция к нарастанию аналитизма в современном русском языке.
15. Оборот речи как стилистически орнаментированная единица номинативного состава русского языка.
16. Беллетризм как устойчивая стереотипная единица художественного текста в системе номинативных средств русского языка.

Параллельно с чтением лекций проводились индивидуальные консультации для студентов в соответствии с выбранными темами курсовых работ.

Приведем примерный перечень тем курсовых работ.

1. Субстантивная синлексика современного русского языка.
2. Адъективная синлексика современного русского языка.
3. Адвербиальная синлексика современного русского языка.
4. Вербальная синлексика современного русского языка.
5. Стативная синлексика современного русского языка.
6. Новые составные предлоги в современном русском языке.

7. Явление структурной универбации составных наименований в современном русском языке.
8. Синлексика древнерусского языка (на материале «Словаря русского языка XI–XVII вв.»).
9. Синлексика старославянского языка (на материале «Старославянского словаря (по рукописям X–XI вв.)»).
10. Роль М. В. Ломоносова в выработке русской синлексики.
11. Латинский язык как источник русской синлексики.
12. Вербальная синлексика русского и английского языков (сопоставительное описание).
13. Синлексика русского и польского языков (сопоставительное описание).
14. Обороты речи как единицы культурно-стилистического фонда современного русского языка.
15. Беллетризмы как устойчивые стереотипные единицы литературно-художественного стиля современного русского языка.
16. Библеизмы в современном русском языке.
17. Перифразы в современном русском языке.
18. Композитивные эвфемизмы в современном русском языке.

В течение первого семестра работы в спецсеминаре студенты должны прочитать и законспектировать обязательную литературу и собрать фактический материал исследования. Методика сбора эмпирического материала предполагает следующие этапы: (1) первичная списочная фиксация выявленных единиц; (2) верификация их в соответствии с разработанной методикой отграничения синлексов от смежных языковых явлений; (3) картографирование синлексов в соответствии с выработанной типовой структурой карточки.

Сбор фактического материала в зависимости от темы курсовой работы осуществляется либо только лабораторным способом (путем сплошной выборки из конкретных источников: словарей, текстов художественной, научной литературы или газетных материалов), либо путем т. н. полевóго сбора, заключающегося в выделении синлексов из потока всей окружающей письменной (текстов художественных произведений, учебников, публицистики) и устной речи (воспринимаемой в процессе бытового общения и в процессе обучения – на лекциях, семинарах, звучащей по разным каналам СМИ: по радио, телевидению), а также способом

ассоциативного подбора одноструктурных единиц по аналогии с уже зафиксированными с опорой на собственное языковое сознание. Данный способ сбора фактического материала на первом этапе представляет для студентов определенную сложность, и поэтому необходима систематическая корректировка собранного материала на консультациях, верификация его с учетом показаний языкового сознания научного руководителя и других участников семинара.

В течение второго семестра студенты должны написать текст курсовой работы и произвести лексикографическую обработку фрагмента собранного фактического материала – написать необходимое количество словарных статей. В связи с тем, что учебным планом не предусмотрены аудиторные занятия по спецсеминару во втором семестре, руководство написанием курсовых работ осуществлялось в рамках регулярных обязательных консультаций, на которых студенты выступали с докладами по практической части своих курсовых работ и рецензировали выступления друг друга.

Часть студентов продолжила работу над данными темами при написании курсовой работы по методике преподавания русского языка на IV курсе и выпускной квалификационной работы на V курсе.

Литература

1. Климовская, Г. И. Субстантив-атрибутивная синлексика современного русского языка: Система. Границы. Функционирование / Г. И. Климовская. – Томск, 1978.
2. Дэлэгнямын Нямаа. Русские синлексы и их семантические соответствия в монгольском языке / Дэлэгнямын Нямаа : дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2004.
3. Климовская, Г. И. Оборот речи как композитивная номинативно-выразительная единица русского литературного языка / Г. И. Климовская // Актуальные проблемы русистики. – Вып. 2. – Ч. 1. – Томск, 2003.
4. Климовская. Г. И. Беллетризм как единица художественного (прозаического) текста: сущность и функции / Г. И. Климовская. // Вестн. Томск. гос. ун-та. – № 296. – Март 2007 г.

5. Вяничева, Т. В. Субстантив-субстантивная синлексика современного русского языка / Т. В. Вяничева : дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2000.
6. Никиенко, И. В. Адъективные конверсивы в современном русском языке (на материале отыменных образований) / И. В. Никиенко : дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2002.

Т. Ф. Глебская

Использование межуровневых языковых связей при изучении семантики сложного предложения студентами-филологами

г. Томск

С первых шагов изучения курса «Современный русский язык» студенты филологи расширяют известное им уже со школы понятие «система языка». Они узнают, что языковая система – это система «живая», т. е. изменяющаяся и развивающаяся; что это «система систем» – иерархически организованных уровней (ярусов) языка. Низшим уровнем считается фонетика (фонология), высшим – синтаксис. Последовательное изучение соответствующих разделов курса должно доказывать системность языка, развивать у студентов видение целостности такого уникального явления как язык.

Уровневая система языка определяет одну из задач синтаксиса – показать на синтаксическом фоне функционирование языковых единиц других уровней, их связи и взаимовлияние.

Особенно четко просматриваются связи синтаксических единиц и единиц других уровней при изучении словосочетания и простого предложения, например, при изучении таких тем, как синтаксически нечленимые словосочетания [1], морфологизованные и неморфологизованные члены предложения, синкретичные члены предложения и другие. Однако и при изучении сложного предложения такие связи также проявляются, и игнорировать их нельзя хотя бы потому, что в таком случае происходит «обеднение» изучаемых языковых единиц. Одна из задач преподавателя – научить студентов видеть взаимодействие

разноуровневых единиц, а следовательно, отражать при анализе изучаемых явлений многочисленные нюансы в их структуре, семантике и прагматике.

В данной работе мы попытаемся осветить некоторые случаи взаимосвязи лексики и сложного предложения при изучении семантики последнего.

Проблема языковой (синтаксической, грамматической) семантики является одной из сложных и актуальных проблем синтаксиса. Особенно трудным является вопрос о семантике сложного предложения, о разграничении языковой и речевой семантики. Сравним два предложения: *Знает свет: тверже русских нет* (пословица) и *Пусть знает ворог: нам край свой дорог* (пословица). Эти предложения, конечно, различны по информативной семантике. Но языковое значение у них одинаковое, так как в них говорится о наличии определенных знаний и их содержании (объекте). Речевая семантика сложного предложения складывается из конкретного содержания его предикативных частей (их лексического наполнения) и тех отношений, которые складываются между ними. Различие в характере отношений находит выражение в интонации и выборе знака препинания. Ср.: *Сделаешь уроки, пойдешь гулять* и *Сделаешь уроки – пойдешь гулять*. Запятая подчеркивает последовательность событий, тире указывает на условие совершения второго события (ситуации). Отношения между предикативными частями могут быть грамматикализованы введением союзов. Ср.: а) нечеткость грамматического значения: *Приедет отец – поговори с ним*; б) временное значение: *Когда приедет отец, поговори с ним*; в) условное значение: *Если приедет отец, поговори с ним*. При использовании союзов ослабляется значимость лексического наполнения предикативных частей сложного предложения для определения его семантики. При изучении синтаксиса сложного предложения важно обращать внимание как на языковую, так и на речевую семантику. «Под грамматическим значением сложного предложения обычно понимают смысловые отношения между его частями, причем то или иное грамматическое значение свойственно не только какому-то одному конкретному предложению, но всем предложениям…, имеющим одинаковое строение (структуру), построенным по одной модели» [2, с. 178]. Для грамматического значения предложения,

безусловно, в первую очередь важна языковая семантика, но, как показывает языковой материал, речевая семантика способна влиять на грамматическое значение предложения.

I. Изучая семантику сложного предложения, студенты должны понять, что существуют общие грамматические значения предложения и частные. «Общие значения – это значения, присущие типовым моделям сложных предложений и базирующиеся преимущественно на основных средствах связи; частные синтаксические значения определяются с учетом дополнительных средств связи и характеризуют подтипы сложных предложений или их разновидности (в пределах подтипа)» [3 , с. 329].

Рассмотрим следующие предложения.

- *И перья страуса склоненные в моем качаются мозгу, и очи синие, бездонные цветут на дальнем берегу* (Блок).
- *Она считалась богатою невестою, и многие прочили ее за себя или за сыновей* (Пушкин).
- *Юношеский жар Штольца заражал Обломова, и он сгорал от жажды труда…* (Гончаров).

Данные предложения построены по одной структурной схеме (модели): [ ], и [ ], имеют одинаковые средства связи – соединительный союз *и*, следовательно, общее грамматическое значение этих предложений – соединительное. Однако частные грамматические значения рассматриваемых конструкций различны. Это объясняется в первую очередь **лексическим наполнением** частей данных предложений, а также порядком их следования. В первом предложении частное грамматическое значение – перечислительное, во втором – результативное, в третьем – распространительное.

Разграничение общих и частных грамматических значений сложных предложений значимо для их классификации: на основании общих грамматических значений выделяются типы, а на основании частных – подтипы сложных предложений.

II. Связь единиц синтаксического и лексического уровней при изучении семантики сложного предложения прослеживается и при использовании так называемых **синтаксически специализированных слов**. Это наречия, частицы, вводные слова: *все же, уже, следовательно, только, потому* и другие. Такая лексика активно участвует в создании общей семантики предложения,

часто конкретизирует общее грамматическое значение, в связи с чем эти слова называют также конкретизаторами. Например: *Они никогда не имели детей, и оттого вся привязанность их сосредоточилась в них самих* (Гоголь). Данное предложение имеет общее грамматическое значение соединительное, оно конкретизируется синтаксически специализированным словом *оттого*, которое указывает на основание для вывода, содержащегося во второй предикативной части. Частное грамматическое значение данного предложения – значение следствия (результата).

Особенно велика роль конкретизаторов в бессоюзных сложных предложениях, многие из которых характеризуются нечеткостью, размытостью грамматических значений. Ср.: *Игрушек нам не покупали в универсальных детских магазинах, мы их делали или находили сами* (Солоухин) – отношения распространения и следствия здесь не дифференцируются. Однако если ввести во вторую часть наречие *поэтому*, то отношение следствия будет выражаться четко и однозначно: *Игрушек нам не покупали в универсальных детских магазинах, поэтому мы их делали или находили сами.*

III. Взаимодействие лексики и синтаксиса при изучении семантики сложного предложения особенно четко проявляется при наличии в составе хотя бы одной предикативной части так называемых **типизированных лексических элементов**. Это такие слова, которые в различных типах сложных предложений регулярно выражают определенные смыслы, что позволяет им участвовать в формировании грамматического значения предложений. Выделяют два типа таких элементов: типологически конструктивные и частно-конструктивные [4, с. 769]. Первые необходимы для реализации основного грамматического значения. Так, в предложениях с противительными отношениями должна быть антонимическая лексика (антонимы могут быть контекстуальными), например: *Мы многое* ***потеряли*** *– мы* ***сохранили*** *надежду* (Эренбург); ***Молодой*** *на службу,* ***старый*** *– на совет* (пословица). Типизированные лексические элементы второго типа вносят в семантику сложного предложения добавочное значение, например: *Молодая женщина, которая в былое время* ***жаловалась*** *на мелкие неурядицы, теперь* ***молчит*** (Эренбург). Это присубстантивно-атрибутивный тип предложения, грамматическое значение

его – атрибутивное, но наличие антонимичных глаголов вносит в предложение добавочное значение – сопоставительно-противительное.

Влияние того или иного слова на общую семантику сложного предложения удобно показывать при сопоставлении предложений. Ср.: 1) *Я знаю, что он пришел*; 2) *Я рад, что он пришел*. Предложения построены по одинаковым структурным схемам: [глаг. знаю ± К], (союз что). Это дает возможность определить их тип – изъяснительно-объектный – и значение – объектное. Однако во втором предложении явно ощущается наличие добавочного причинного оттенка. А поскольку предложения отличаются только одним словом, ясно, что именно это слово влияет на изменение грамматического значения всего предложения. Наличие добавочного грамматического значения можно доказать перестройкой данного предложения в такое, где соответствующее грамматическое значение будет выражено семантическим союзом: *Я рад, потому что он пришел*. Частно-конструктивный типизированный элемент *рад* является представителем группы эмоционально-оценочной лексики, которая постоянно в любом типе предложения вызывает грамматическое значение причины, поскольку эмоциональное состояние требует своей мотивации.

В качестве частно-конструктивных типизированных элементов может выступать модальная лексика. Такая лексика может вызывать добавочное значение причины, следствия или цели. Например*: **Нельзя** причислить такую постройку, которой всего-навсего сто лет, к памятникам старины* (из газ.). Предложение построено по схеме присубстантивно-атрибутивного предложения: структурные элементы позволяют определить его типовое значение как атрибутивное, однако модальное слово *нельзя* вносит добавочное значение причины (*Нельзя причислить…, потому что…*). Рассмотрим еще один пример: *Очевидно, разговор был исчерпан, так как воцарилось молчание* (Симонов). Семантический союз *так как* всегда несет определенный смысл – указывает на причину, следовательно, грамматическое значение данного предложения причинное. Однако в данном случае такие отношения становятся возможными только благодаря наличию в первой предикативной части модального слова *очевидно*: ср. невозможность таких отношений при изъятии данного типизированного

элемента из предложения *Разговор был исчерпан, так как воцарилось молчание*. В таком предложении лексическое наполнение частей указывает на явные отношения следствия. Логика носителя языка подсказывает использование здесь либо соединительного союза *и*, либо предлога с союзным словом, указывающим на следствие: *Разговор был исчерпан, и воцарилось молчание* (соединительно-результативные / следственные отношения); *Разговор был исчерпан, вследствие чего воцарилось молчание.* Таким образом, в исходном предложении обнаруживается грамматическое значение причины, точнее – предположительной причины, выводимое из модального значения предположения, которым характеризуется слово *очевидно*.

Нами были отмечены некоторые случаи взаимосвязи лексических и синтаксических элементов, которые необходимо учитывать при изучении семантики сложного предложения. Безусловно, ряд примеров подобного взаимодействия элементов разных уровней языковой системы можно продолжить.

В заключение хотелось бы подчеркнуть следующее. Очевидно, что изучение языковой семантики сложных предложений в практике преподавания необходимо не само по себе, а как тот фон, который, по замечанию В. В. Бабайцевой, позволяет так «столкнуть» предикативные части, чтобы осложнить их речевую семантику дополнительными смыслами, выявить их содержательные резервы [5, с. 198]. А это невозможно без учета взаимосвязи элементов разных языковых уровней.

Литература

1. Глебская, Т. Ф., Кузьмина, Е. П. Несвободные словосочетания в системе синтаксиса // VIII Всеросс. с международным участием конф. студ., аспирантов и молодых ученых, посвящ. 400-летию г. Томска «Наука и образование» (19–23 апреля 2004 г.). – Томск, 2005.
2. Современный русский язык / В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов : в 3 ч. – Ч. III : Синтаксис. Пунктуация. – М., 1987.
3. Современный русский язык. Анализ языковых единиц / В. В. Бабайцева, Г. Г. Инфантова, Н. А. Николина и др. – Ростов-на-Дону, 1997.

4. Современный русский язык / Л. А. Новиков, Л. Г. Зубкова, В. В. Иванов и др. – М., 1999.
5. Бабайцева В. В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация / В. В. Бабайцева.– М., 1979.

С. А. Губанов

Проблемы преподавания болгарского языка в вузе

г. Самара

Преподавание болгарского языка на филологическом факультете классического университета представляет собой не только очень увлекательное, но и сложное в методическом отношении занятие.

Наш опыт преподавания данной дисциплины на заочном отделении говорит о массе проблем, связанных с мотивацией студентов к овладению болгарским языком. Не имея практически никаких учебных пособий и книг, посвященных болгарской грамматике и лексике, студенту очень сложно сориентироваться в материале, крайне трудно освоить новый для него язык.

Вот почему чрезвычайно большая ответственность ложится на преподавателя, который должен качественно излагать грамматический материал, а также учить студентов разговорной болгарской речи, чтению и переводу художественных текстов на болгарском языке.

Сформулируем цели и задачи дисциплины, а также необходимые требования, предъявляемые к уровню подготовки студента.

Цель дисциплины – изучение фонетических, грамматических и лексических особенностей болгарского языка в сопоставлении с русским; формирование навыков сопоставительного анализа языковых единиц разных уровней.

Задачи дисциплины:

- показать особенности фонетической и графической систем болгарского языка, его орфографические нормы;
- познакомить с наиболее значимыми в коммуникативном отношении лексическими, словообразовательными и фразеологическими ресурсами болгарского языка;
- представить системные грамматические особенности болгарского языка по сравнению с русским языком.

Студенты, завершившие изучение данной дисциплины, должны:

иметь представление:

- об основных исторических и культурных событиях, государственном устройстве, географических, демографических, экономических особенностях южнославянского государства Болгария;
- об основных этапах формирования болгарского литературного языка, его диалектах;
- о различных видах словарей болгарского языка;

знать:

- историю появления кириллицы у болгар, своеобразие современной болгарской системы кириллического алфавита в его соотношении со звуковым строем современного болгарского литературного языка;
- основы грамматической системы болгарского языка, его типологические характеристики, структурные особенности, называемые «балканизмами»;
- основные лексические пласты болгарского литературного языка с точки зрения их происхождения, проявления системных связей в лексике;
- основы синтаксиса словосочетания и предложения болгарского языка, роль предлогов в выражении грамматических значений;

уметь:

- анализировать фонетические, грамматические и лексические особенности данного родственного языка в сопоставлении с русским;
- характеризовать звуковую систему современного болгарского языка в сопоставлении с праславянским, старославянским и современным русским языком;
- понимать и переводить без словаря специальный текст средней трудности (проверяется понимание текста объемом в 2000 знаков, время для подготовки – 30 минут), вести диалог по прочитанному тексту;
- воспринимать на слух информацию из профессиональной сферы, воспроизводить основное содержание прослушанного;

- оформлять с учетом норм графики и орфографии текст на болгарском языке.

В течение года обучения по данной дисциплине запланировано проведение нескольких контрольных и самостоятельных аудиторных работ.

Приведем некоторые образцы грамматических заданий.

Образцы вариантов самостоятельной работы (тема «Глагол»)

Вариант № 1

1. Распределите по типам спряжения слова: *каня се, мия се, казвам се, служа си.*
2. Поставьте глаголы в нужной форме аориста: *Момичето (**вляза**) в стаята и ни (**поздравя**). Цялата група (**събера се**) пред входа в университета. За кого те (**попитам**) тя?*
3. Образуйте формы повелительного наклонения: *намеряя, започвам, нарисувам, дойда, ушия, чета, чукна.*

Вариант № 2

1. Распределите по типам спряжения слова: *смея си, спирам си, намирам си, започвам.*
2. Поставьте глаголы в нужной форме аориста: *Когато (**седна**) на мястото си, аз (**заележа**) в залата няколко познати. Той с нищо не (**покажа**) вълнението си. Учителят (**видя**), че детето трепери от студ.*
3. Образуйте формы повелительного наклонения: *лягам, мия се, преразкажа, изпея, помогна, стоя, обядвам.*

Образцы практических заданий

1. Образуйте формы множественного числа от существительных: *дума, ръка, състояние, вечер, глас, джоб, книга, тяло, връзка, хиляда, студент, гора.*
2. Поставьте глагол в нужную форму: *Вие (**чета**) вестник ли или списание? Ние с Ангел (**рисувам**) карикатури и (**пиша**) стихотворения. Румяна (**пея**) много хубаво. Майката (**къпя**) детето.*
3. К какому спряжению относятся глаголы: *имсля, започвам, давам, мия, намирам, намеряя, дойда, видя, отивам*?

Фрагмент практического занятия по теме «Повелительное наклонение глагола»

План

1. Система наклонений болгарского языка в сравнении с русским.
2. Повелительное наклонение и особенности его образования.
3. Особые формы повелительного наклонения. Запретительно-отрицательная форма.

Практические задания

1. Образуйте форму повелительного наклонения 2 лица единственного и множественного числа глаголов *чета, пиша, играя, купя, каж, ям, отида, обличам се.*
2. Образуйте форму повелительного наклонения 3 лица единственного и множественного числа глаголов *бързам, чакам, върна, вляза, търся, разходя се.*
3. Трансформируйте полученные распоряжения в отрицательные.

В конце учебного года студенты заочного отделения сдают домашнюю контрольную работу. В работе проверяются все основные навыки анализа текста на болгарском языке.

Образец варианта домашней контрольной работы

Литературата, както и всичко в живота, има свои фазиси на развитието. Като нямаме сега на ума си да се занимаваме с историята на литературата, ни еще кажем само няколко думи за отношението на литературата към живота. Връзката, която съществува между живота и литературата, е ясна. Твърде нагледен пример в това отношение представлява народната устна и писмена литература. Ако вземем народните песни и приказки, ако вземем народната литература по философско-религиозните понятия, които са съществували в известно време, ни еще видим, че предмет на техните произведения са не само природните явления, но тъй също и обществените, в които се намирал народът. Няма съмнение, че в тия народни произведения критическото отношение към явленията е слабо и повече е основано на религиозното мировъзрение.

(Димитр Благоев)

Задания к тексту

- Сделайте письменный перевод текста.
- Выпишите все определенные формы имен. Как они переводятся на русский язык?

- Разберите как часть речи слово *ясна*. Образуйте от него формы степеней сравнения.
- Выпишите из текста слова, имеющие общие с русским языком корни.
- Выпишите все местоимения, определите их разряд.
- Охарактеризуйте значения союзов и предлогов в тексте.
- Проспрягайте в прошедших временах (аористе, перфекте и плюсквамперфекте) глагол *вземем*.

С целью повышения качества преподавания следует обращать пристальное внимание на подбор материала к практическим занятиям, а также иллюстративного материала, применяемого на лекциях. Рекомендуется с первой же лекции погружать студентов в язык, обращать внимание на омонимичные лексемы и формы слов. В начале каждого практического занятия следует уделять внимание произношению, чтению текста на болгарском языке, а также знакомству с новой лексикой (по тематическим группам). Контроль необходим на каждом занятии (в виде лексического диктанта, самостоятельной или контрольной работы, пересказа текста) в силу отсутствия в необходимом количестве учебных пособий и сложности формирования навыков устного общения на языке.

А. В. Гузеева, Н. А. Артеменко

О межъязыковой интерференции в области морфологии (на материале русского и польского языков)

г. Томск

Межъязыковая интерференция (межъязыковой трансфер) – это сопутствующий восприятию и порождению иноязычной речи психологический процесс, при котором происходит взаимовоздействие систем родного и изучаемого языков. При совпадении отдельных черт или подобии строения этих языков трансфер оказывает положительное влияние на освоение изучаемого языка (позитивный трансфер); при расхождении, наличии

дифференциальных признаков возникает негативный трансфер, порождающий языковую ошибку. При этом интерференционная ошибка возникает чаще всего в случае расхождения языковых систем (единиц языка, их форм, значений, функций и т. п.) *родственных* языков, при сопоставлении которых наряду с общими участками системы наблюдаются обширные области несходных языковых фактов.

Интерференционные ошибки могут возникать в трех случаях:

- когда явления системы родного языка отличаются от аналогичных явлений изучаемого языка;
- когда в системе родного языка отсутствуют явления, присутствующие в изучаемом языке;
- в системе изучаемого языка отсутствуют явления, присутствующие в родном языке.

Подобного рода различия и вызываемая ими межъязыковая интерференция могут проявляться на всех уровнях языковой системы. Предметом рассмотрения в данной статье является трансфер на морфологическом уровне, проявляющийся в речи поляков, изучающих русский язык. Материалом исследования послужила письменная речь студентов-русистов института славянской филологии Вроцлавского университета, участвовавших в работе Школы русского языка и культуры на базе Томского государственного педагогического университета (далее – Школа) в 2007-2008 гг. Анализируемые письменные высказывания были получены при выполнении студентами тестов базового и I сертификационного уровней по русскому языку (для иностранцев) [1; 2], заданий ЕГЭ по русскому языку для выпускников российских школ, а также при заполнении анкеты слушателя Школы.

Отметим сначала некоторые ошибки в ответах на вопросы анкеты и причины их возникновения.

Калькирование (перенос) **формообразования**: *в **азиатической** части* (вместо *азиатской*, ср. пол. *azyatycki*); *все нам **помагали*** (вместо *помогали*, ср. пол. *pomagać*); ***сорганизовать*** (вместо *организовать*, ср. пол. *zorganizować*); ***приготовление** университета к нашему приезду* (вместо *подготовка*, ср. пол. *przygotowanie*).

Внешняя интерференция, проявляющаяся **в падежных формах** имен существительных и прилагательных: *аспирантура на **историческим** факультете* (вместо *историческом*, ср. пол. *historycznym*);

занятия по ***фильме*** (вместо *занятия по искусству кино / фильму*); *в* ***Сибире****, о* ***Сибире****, хотела увидеть* ***Сиберию*** (вместо *в Сибири, о Сибири, увидеть Сибирь*, ср. пол. *w Syberii, o Syberii, zobaczyć Syberię*).

Наличие разницы в глагольном управлении: *послушать* ***русского языка*** (вместо *послушать* (что?) *русский язык*, ср. пол. *posłuchać* (czego?) *jezyka rosyjskego*), аналогично *послушать* ***концертов*** (вместо *послушать* (что?) *концерты*, ср. пол. *posłuchać* (czego?) *koncertów*).

На одном из первых занятий для выяснения уровня грамматических знаний и умений слушателям Школы был предложен тест, выявивший наиболее частотные ошибки в речи польских студентов.

Работа над ошибками протекала поэтапно в следующей последовательности: 1) наблюдение и анализ; 2) установление причины ошибки и типа интерференции; 3) выбор пути устранения ошибки; 4) подбор аналогии.

Наибольшую трудность вызвала задания на выбор подходящего по контексту глагола из видовой пары, напр.: *Отец всегда много работал и почти не* (***отдыхал, отдохнул***). С целью устранения данного вида ошибок была проведена работа, направленная на формирование понятия о виде в связи с наличием или отсутствием в семантике глагола значения внутреннего предела, систематизацию знаний о средствах имперфективации / перфективации в русском языке (с разграничением сугубо грамматических / чистовидовых / и семантически модифицирующих /словообразовательных / аффиксов) и отработку умения достраивать видовую пару. На данном этапе студентам предлагались такие упражнения:

- укажите видовую пару для следующих глаголов: *возбудить, уважать, волновать, слышать, редактировать, контролировать, ненавидеть, поддерживать, побуждать, изображать, вести, видеть, прерывать, забывать, рекомендовать, изменят*;
- образуйте с помощью суффиксов *-ЫВА-, -ИВА-* парные глаголы несовершенного вида от следующих глаголов: *выиграть, выписать, закончить, засеять, ощипать, поплясать, продолбить, прочитать, развеять, расхвалит;*
- вставьте пропущенные буквы в личных окончаниях глагола. Соедините стрелками выделенные глаголы и их морфологические признаки:

Пусть кому-нибудь молодому моё богатство ***достан…тся****.*	Невозвратный, несовершенного вида, 2 спряжения, в форме настоящего времени, 2 лица, единственного числа.
Выбежал *Илья Муромец из палат во двор.*	Невозвратный, совершенного вида, разноспрягаемый, в форме прошедшего времени, мужского рода, единственного числа.
Я ***дам*** *тебе одёжу драгоценную, дам золотой казны.*	Невозвратный, несовершенного вида, 1 спряжения, в форме настоящего времени, 3 лица, единственного числа.
Мне охота с тобой ***перемолв…ться****.*	Возвратный, совершенного вида, 2 спряжения, в форме инфинитива
Чего ***горлопан…шь?***	Невозвратный, совершенного вида, глагол особого спряжения, в форме будущего времени, 1 лица, единственного числа.
Там беду ***беду…т*** *князь Владимир со Апраксией.*	Возвратный, совершенного вида, 1 спряжения, в форме будущего времени, 3 лица, единственного числа.

Еще одна ошибка, встретившаяся в 50 % случаев – это ошибка на употребление предлогов *из* и *с* (*со*), напр.: *У цирка мы вышли* (***из***, ***с***) *автобуса.* (***из***, ***с***) *вокзала мы поехали на такси*. Причина смешения этих предлогов кроется в существовании единственного польского аналога для обоих – *z*. Поскольку Выбор одного из вариантов осуществляется польскими учащимися, как правило, случайным образом.

В данном случае необходимо рассмотреть семантическое варьирование предлогов в зависимости от их грамматической и лексической сочетаемости (оформления предложных форм определенных падежей и предложно-падежных форм определенных групп имен). Так, студенты получают информацию о том, что предлог ***из*** в русском языке сочетается только с формами родительного падежа и может (1) показывать направление действия и участвовать в выражении пространственных отношений: *выехал* ***из*** *Тифлиса*; (2) оформлять причинные отношения: ***Из*** *чего я хлопочу?* ***Из*** *зависти к Грушницкому?*; (3) содержать указание на объект, источник, материал: *чемодан был* ***из*** *прекрасно выделанной кожи*.

В отличие от ***из***, предлог ***с*** (***со***), может сочетаться с различными падежами и имеет следующие значения: (1) в конструкциях с родительным падежом – движение с поверхности, направление движения: *я спустился* ***с*** *горы*; (2) в конструкциях с винительным

падежом – приблизительная мера времени или расстояния – *до станции оставалось еще **с** версту*; в конструкциях с творительным падежом – (3) совместность, присоединение: *мы **с** вами попутчики*; (4) образ или способ действия: *он сказал это **с** досадою*.

Для предупреждения неразличения предлогов можно предложить такие упражнения:

1. определите значение предлогов ***из*** и ***с*** в данных ниже предложениях (для справок пользуйтесь «Толковым словарем русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова); укажите падежи, с которыми эти предлоги употреблены. *1. Улыбка сошла с лица Лизы. 2. Пушки с пристани палят, кораблю пристать велят. 3. Парфенов был в армии политработником с начала войны. 4. Из трусости или со зла – ты сделал подлость. 5. Ужель влюбиться с первой встречи она в Онегина могла? 6. Собак сбежалось с полсотни. 7. Под елкой лежали бумажные пакеты с подарками. 8. Играл я на полу с моим мальчишкой. 9. На утренней заре пастух не гонит уж коров из хлева*;
2. в данных сочетаниях выделите предлоги, которые могут употребляться с двумя падежами; назовите эти падежи. *1. По улице, до конца, из дому, в город, на дороге. 2. В степь, под горой, сквозь ветви, при дороге, по осени. 3. На обочине, по пояс, через край, из леса, в поле. 4. В городе, к пристани, по истечении, до отъезда, для похода. 5. С поля, в поле, на поля, над лесом, до горизонта. 6. Согласно предписанию, под руководством, с радостью, для исполнения, до конца. 7. До половины, к солнцу, без остатка, с дом величиной, на глазок.* Составьте с предложенными сочетаниями предложения или словосочетания;
3. выпишите предложения, в которых выделенный предлог выражает пространственные отношения. *1. Наш посланец земной **из** мечты и металла повстречался с луной как ни в чем не бывало. 2. **В** горах мы услышали грохот камнепада. 3. Как будто мертвых поднимало слово и снова **в** смертный выводило бой. 4. Заря – капризная девица – спешит на прорубь к Ангаре водой хрустальною умыться, сверкнуть прической **в** серебре. 5. Чтоб каждый помнил, как нетленна чарующая красота, прекрасная рука Шопена **из** алебастра отлита. 6. Горел октябрь задумчиво и ярко, тревожно трепетали тополя, и ветер листья выносил **из** парка и разгонял по убранным полям.*

В заключение необходимо заметить, что с методической точки зрения интерференция представляет собой явление негативное, затрудняющее процесс овладения вторым языком, однако же избежать его возникновения при вступлении в контакт разноязычных коллективов и отдельных языковых личностей невозможно.

Литература

1. Андрюшина, Н. П., Макова, М. Н., Пращук, Н. И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Н. П. Андрюшина, М. Н. Макова, Н. И. Пращук. – М., 2003.
2. Андрюшина, Н. П., Макова, М. Н., Пращук, Н. И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень / Н. П. Андрюшина, М. Н. Макова, Н. И. Пращук. – М., 2004.

Л. В. Дубина

Специфика преподавания близкородственных языков: имитация естественного опыта

г. Томск

Уже более пяти лет на филологическом факультете ТГПУ в качестве одного из вариантов специализации «Славянские языки» ведется преподавание украинского языка. Данный курс преследует двойную цель: (1) изучение украинского языка как иностранного; (2) стороны, изучение особенностей русского языка в сравнении с другим языком той же генетической группы. На данном этапе вторая задача представляется более актуальной, учитывая, во-первых, возможность понимания украинской речи без специального изучения языка и, во-вторых, распространенный среди украинцев билингвизм. Эти факторы снижают коммуникативную значимость изучения языка. Знание украинского языка может быть полезно для чтения и перевода текстов художественного, научного или делового характера, для официально-делового общения, может быть проявлением уважения к партнерам, но в целом не является необходимым для успешного общения. Эту ситуацию осознают и студенты, что неизбежно

понижает интерес к языку, снижает мотивацию для его изучения. В этом смысле ощущается разница даже со славянскими языками других групп: практическая польза от изучения польского (или чешского) языка кажется более очевидной. Между тем сопоставительное изучение языков требует хорошего знания их системы. Таким образом, выполнение первой задачи является необходимым для выполнения второй.

Сходство русского и украинского языков, облегчая изучение одного языка для носителей другого, вместе с тем порождает еще одну проблему: различия между ними воспринимаются как частные, а не системные. Иными словами, для многих носителей русского языка украинский язык звучит как диалект русского, и на него распространяется закрепившееся в обществе оценочное отношение к диалекту как к «менее важному» варианту языка, а то и как к «испорченному, неправильному» языку. При всей несправедливости такой оценки она весьма распространена и влияет на отношение к языкам восточнославянской группы в целом. Причем помимо этической проблемы здесь существует и практическая, так как подсознательное восприятие особенностей одного языка как «ошибок» по отношению к другому препятствует сколько-нибудь серьезному сопоставлению этих языков.

Таким образом, перед преподавателем украинского языка встает дополнительная проблема преодоления культурных стереотипов. Существуют ли способы ее решения?

Как показывает наблюдение, стереотипы такого рода менее свойственны студентам, которые уже имели возможность слышать украинский язык в семье или соприкасались с ним иным способом. Причем вопрос национальной самоидентификации здесь играет не такую уж большую роль. Абсолютное большинство студентов, обучающихся по специализации «Славянские языки: украинский язык» считают себя русскими, независимо от происхождения бабушек и дедушек. В то же время есть немало примеров, когда коренные украинцы (знающие об этом), выросшие в русскоязычной среде, усваивали упомянутые стереотипы по отношению к украинскому языку.

Более важным нам представляется такой фактор, как естественный опыт знакомства с языком. Родной язык ребенок слышит с детства и привыкает считать его нормой, эталоном языка.

Как показали исследования Б. М. Гаспарова, усвоение основных линейных структур языка предшествует его аналитическому осмыслению (подробнее см. [1]). Изучение же иностранного языка начинается с анализа, с выделения уровней языковой системы: фонетика, лексика, грамматика.

Переход к синтезу предполагается на более поздних этапах обучения, но зачастую не происходит вовсе. В результате студент, превосходно освоивший произношение и способный выполнить на отлично любую контрольную по грамматике, затрудняется выразить свои мысли, перевести «с листа» или «со слуха» иностранный текст. На преодоление этой проблемы направлены современные коммуникативные методики изучения иностранных языков, но их применение в преподавании украинского языка дает меньший эффект в связи с тем, что изучение близкородственных языков имеет сравнительно слабую коммуникативную значимость, как говорилось выше.

В то же время близость русского и украинского языков (которую, впрочем, не нужно переоценивать) дает уникальную возможность идти от текста к анализу языка.

В последние два года мы использовали на занятиях по украинскому языку приемы, которые можно условно назвать имитацией естественного опыта. Полноценно воспроизвести естественный опыт знакомства с языком в обстановке аудиторного занятия, конечно, невозможно. Но можно создать условия, в которых восприятие языка будет происходить практически безоценочно. Во-первых, это ситуация фонового общения преподавателя и учащихся. Прием, когда преподаватель вводит в свою речи иноязычные фразы, а затем полностью переходит на иностранный язык, достаточно традиционен, поэтому нет смысла описывать его подробно. Скажем только, что в преподавании украинского языка он применим в той же мере, что и другие приемы коммуникативного метода. Во-вторых, это ситуация «слушания» (не аудирования в его научно-методическом смысле). Ребенок начинает свое естественное знакомство с языком, слушая речь окружающих его людей. Сознание взрослого человека уже не обладает гибкостью, необходимой для полноценного изучения языка «на слух», но такая задача в данном случае и не ставится.

Отличие «слушания» от аудирования состоит в том, что при аудировании всегда ставится определенная задача аналитического характера, например: прослушать текст и ответить на заранее поставленные вопросы. Аудирование включает в себя «слушание», но является более сложным видом речевой деятельности, направленным на решение конкретных коммуникативных задач.

«Слушание» ставит перед собой только одну задачу – вырабатывание привычки к данному языку, его звуковой форме, интонационному рисунку. Побочным результатом может стать усвоение устойчивых речевых конструкций, но такая задача не должна ставиться в явной форме. Вообще такая работа с текстом часто не воспринимается студентами как «работа» и потому может использоваться для того, чтоб снять усталость в конце занятия.

В качестве материала используются небольшие по объему тексты с явно выраженным сюжетом: анекдоты, байки, короткие рассказы, сказки (желательно литературные или литературно обработанные). Видеоматериалы не так полезны, поскольку при просмотре видеофильма зритель может разобраться в сюжете и не прислушиваясь к языку. Более эффективно прослушивание (а затем и разучивание) песен и стихов, но наибольший эффект дает все же прозаический текст. Он может проигрываться в аудиозаписи или начитываться преподавателем. Практика показывает, что второй способ лучше позволяет удержать внимание. После прослушивания текста можно побеседовать о впечатлениях.

На более продвинутом этапе изучения языка можно усложнить работу, соединив слушание и текстопорождение (например, прочитать ¾ рассказа и предложить студентам его закончить).

Данные приемы впервые последовательно применялись в группе А. Вначале были опасения, что данная форма работы окажется слишком пассивной (не имея конкретного задания, студенты отвлекутся) или слишком «детской» (в качестве текстов для чтения были выбраны сказки). Оба опасения не оправдались. Внимание оказалось достаточно высоким, что подтверждалось вопросами и эмоциональной реакцией. В дальнейшем студенты часто спрашивали, «будет ли сегодня сказка», и готовы были интенсивнее работать, чтобы выделить для нее время.

Контрольная работа по грамматике, проведенная параллельно в группе А и группе В (где подобная методика не применялась),

показала более высокие результаты в первой группе. При этом изменился сам тип допускаемых ошибок: процент ошибок-русизмов стал ниже, процент ошибок на расширенное применение правил украинского языка – выше.

Студенты группы А значительно быстрее перестали воспринимать украинский язык как «смешной», легче переходили на него в общении с преподавателем.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности «слушания» как имитации естественного опыта для решения поставленных задач.

В заключение следует добавить, что данная методика применялась не изолированно, а в комплексе с традиционными методами и приемами обучения языку. Кроме того, данная методика была разработана и опробована с учетом близости родного и изучаемого языка, ее эффективность в других случаях не доказана.

Литература

1. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М., 1996.

А. И. Изотов

Видеоматериал на уроке чешского языка

г. Москва

Автор настоящих строк около двадцати лет преподает чешский язык студентам разных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова, в том числе тем, для кого чешский язык не является основной специальностью. Одна из задач, которую приходится решать в условиях дефицита аудиторного времени, – выработка речевых навыков **дополнительно** к изучению грамматики, а не **вместо** этого изучения, как предполагается, к сожалению, во многих современных так называемых коммуникативно ориентированных пособиях. Вспомним, что чешский обладает наиболее развитым среди современных славянских языков словоизменением (одних основных типов субстантивного склонения в нем 14, ср.: *žena, růže, píseň, kost, byt, student, stroj, muž, předseda, soudce, okno, pole, stavení, kuře*).

Выходом может быть активное использование видеоматериалов как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной подготовке студентов. В этом плане полезным представляется обращение к популярному чешскому мультсериалу о Махе и Шебестовой, доступному на DVD и VHS-носителях (поиск «Mach a Šebestová» в чешской поисковой системе http://www.seznam.cz/ дает десятки Интернет-магазинов). Данный видеоматериал весьма информативен как с точки зрения лексики (построенный на текстах используемых нами четырнадцати серий мультсериала словарь содержит около двух тысяч словарных статей), так и с точки зрения грамматики («либретто» видеофрагментов фактически представляет собой несобственно-прямую речь, что позволяет отрабатывать как монологические, так и диалогические речевые навыки). Следует при этом отметить и дифференцированность речевых портретов персонажей сериала – имитируется речь людей разного возраста, пола и социального положения (дети, немолодая дама, директор школы, учительница, школьный сторож, врач, мороженщик, вор и т. д.).

На занятиях со студентами с относительно высокой языковой подготовкой (например, с филологами-славистами, изучающим чешский в качестве второго славянского языка) изучаемый на данном занятии видеофрагмент (серия мультсериала) просматривается несколько раз с разбивкой на тематически завершенные мини-фрагменты (в пределах десятка фраз), в процессе чего активизируется содержащаяся в данном мини-фрагменте новая лексика, а также даются необходимые комментарии страноведческого характера.

Если же уровень языковой подготовки более скромен (например, у студентов русского отделения, изучающих чешский язык в качестве курса по выбору), студентам выдается распечатка аудиоряда данной серии, так что они могут дополнять аудирование чтением.

После просмотра видеофрагмента студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию, найти в приводимых примерах элементы обиходно-разговорного чешского языка и дать им литературные соответствия, перевести с русского языка на чешский предложения, являющиеся фактически русской версией «либретто» сериала и т. д. Эти коммуникативно ориентированные

задания позволяют параллельно развивать навыки аудирования, говорения и перевода и тем самым способствуют реализации основных целей обучения иностранному языку.

Приложение 1. Распечатка аудиоряда первой серии

Mach a Šebestová byli žáky třetí bé, bydleli v jednom činžáku a chodili do školy spolu. V domě bydlela paní Kadrnožková se psem Jonatánem a paní Cibulková s kočkou Micinkou, takže tam byl občas pěkný cirkus. Šebestová si dělala z Jonatána legraci a říkala mu: „Haló, haló, proč je koček málo? A tak štěkám jako hrom, ať je koček milión“. Jonatána to zlobilo, ale jinak to byl kamarád a často paní Kadrnožkové utekl, aby Macha a Šebestovou do školy doprovodil. Jenomže paní Kadrnožková mu tyhle výlety jen tak netrpěla. Upřímně řečeno, Mach a Šebestová si na paní Kadrnožkovou rozhodně nemohli stěžovat, protože jejím přičiněním přicházeli do školy skoro vždycky včas. Ani pes Jonatán se na paní Kadrnožkovou nezlobil. Jonatán byl totiž hravé zvíře, a tak měl celé dopoledne o zábavu postaráno.

Ten den byl zrovna přírodopis a soudružka učitelka vyvolala Macha, aby řekl, co ví o zajících. Jenže Mach toho věděl o zajících moc málo, znal akorát zajíce na smetaně, a tak stále říkal: „Zajíc žije v lese, v lese, žije v lese“. A soudružka učitelka řekla: „To ví i malé dítě, že nežije na nádraží. Řekni nám, čím se živí, kolik má zubů a tak dále. Tak sednout! Zítra tě vyvolám znovu a jestli to nebude lepší, tak se těš!“ Ale Mach se dal najednou do smíchu a s ním celá třída. Všichni se smáli jako pominutí. Cha-cha-cha-cha! Che-che-che-che! Chi-chi-chi! A soudružka učitelka řekla: „Tak dost! Tohle není žádné vyučování!“ Jenže vtom vešel do třídy soudruh ředitel a velice se divil: „Venku je tak krásně a vy jste tady jako zabednění!“ Ale soudružka učitelka řekla: „Promiňte, ale na ulici je pes, chová se jako blázen, no račte se podívat!“ A soudruh ředitel se dal do smíchu: „No ne! Ten pes je vynikající! Proč by se měly děti dívat na mrtvého zajíce, když můžou vidět tak báječně živého psa?“ A Šebestová řekla: „Prosím, to je náš kamarád Jonatán!“ A oba se s Machem těšili na konec vyučování, až se s Jonatánem sejdou.

Jenže. Když skončila škola, Jonatán už na ulici nebyl a Šebestová si povzdechla: „Toho asi paní Kadrnožková přece jenom chytila!“

A tak šli s Machem domů a najednou uviděli takového zvláštního pána. A Šebestová řekla: „Hele, ten pan si hraje na psa, no koukej co dělá!“ Ale Mach řekl: „Šebestová, ty seš přece trdlo! Co by si hrál na psa? Takovej starej člověk si nebude hrát na psa. Ten ztratil brejle, vsaď se!“ A měl pravdu. Ten pán ztratil brejle a nemohl je najít, protože brejle se bez brejlí špatně hledají. Naštěstí Mach brejle měl, a tak ty brejle našel. A starý pán měl radost a řekl: „Tak abyste věděli, za to, že tak hezky pomáháte starým lidem, tak vám něco dám“. A Šebestová řekla: „No jo. Ale k čemu nám to bude dobrý? S tím se nikam nedovoláme.“ A chtěla sluchátko vrátit. Jenomže ten pán byl pryč. „No to jsem blázen!“ divil se Mach. Ale Šebestová řekla: „To máš fuk. Radši mi řekni co s tím budeme dělat?“ „Můžeš do toho volat 'Haló, haló, proč je koček málo'," řekl Mach. „A tak štěkám jako hrom, ať je koček milión," řekla Šebestová. A vtom se ze sluchátka ozvalo: „Říkáte milión koček? No prosím, jak si přejete.“ Oba koukali jako vyjevení, protože tolik koček v životě neviděli.

První se vzpamatovala Šebestová a řekla: „Poslouchej, mám dojem, že to má na svědomí to sluchátko.“ „No jo“, řekl Mach. „Jenomže co teď? Co s těma kočkama? Když je vezmu domů, tak mě naši vyhodí.“ „A co sluchátko?“ řekla Šebestová. „Prosím vás, ať jsou ty kočky pryč!“ A ze sluchátka se ozvalo: „Ale prosím, beze všeho.“ „Šebestová, člověče, ono to vážně funguje!“ řekl Mach. „To je fantastický, chápeš to?“ „Nechápu, řekla Šebestová, ale fakt je to, že je to fantastický“. A oba kroutili hlavou celou cestu až domů.

Jonatán je zdravil už z dálky a Šebestová řekla: „Chudinka malej! Ta Kadrnožková ho už zase zamkla.“ Ale Mach se zasmál: „Jestli chceš, tak bude dole na to tata.“ A řekl: „Mohl by být Jonatán chvilku ptákem?“ A ze sluchátka se ozvalo: „Ale jo, no proč ne?“ A to už měl Jonatán krásná křídla. A Mach dole křičel: „No tak poleť!“ „Vypadá nějak divně, že jo?“ řekl Mach. „S takovou obludou si přece nebudeme hrát.“ Jenomže Šebestová řekla: „Ty si stejně hrát nemůžeš. Musí se učit, zejtra jsi zkoušenej ze zajíců.“ Ale Mach se dal do smíchu: „Šebestová, já mám nápad. Vždyť si můžeme hrát se zajícema.“ A hned řekl: „Prosím vás, my bysme potřebovali, aby z nás byli tři zajíci.“ A ze sluchátka se ozvalo: „No jak račte.“ A než bys řekl švec, Mach, Šebestová a Jonatán hopkali k lesu.

Našli tam spoustu novejch kamarádů a dozvěděli se spoustu věcí. Starý zajíc jim vysvětlil všechno možné: no k čemu jsou vlastně

zaječí uši a co se s nima dá dělat. Bylo to všechno hrozně zajímavé až na to, že je pořád vyrušoval nějaký myslivec. Jenomže Mach, Šebestová a Jonatán si s ním naštěstí věděli rady.

A příští den, když soudružka učitelka vyvolala Macha a ptala se, co ví o zajících, Mach začal vyprávět, čím se zajíci živí, kolik mají zubů a kolik dětí, jak bydlí, kdy tak asi ráno vstávají a kdy jdou večer spát. A soudružka učitelka kroutila hlavou: „No je to vůbec možné, aby žák třetí bé věděl o zajících víc než já?“ A tak Mach dostal jedničku s hvězdičkou a Šebestová mu šeptala: „Tak to ti teda řeknu, že to sluchátko je ohromná věc.“ A Mach řekl: „Člověče, Šebestová, s tím zažijeme věcí! To teprve uvidíš!“

Приложение 2. Варианты заданий к первой серии

1. Просмотрите несколько раз фильм ***O utrženém sluchátku*** *и ответьте на вопросы.*

1. Kdo byli Mach a Šebestová? 2. Kdo ještě bydlel v tomto činžáku? 3. Co Šebestová ráda říkala Jonatánovi? 4. Jak na to reagoval Jonatán? 5. Jak se paní Kadrnožková dívala na Jonatánovy výlety. 6. Proč si Mach a Šebestová na paní Kadrnožkovou rozhodně nemohli stěžovat? 7. Proč se ani pes Jonatán na paní Kadrnožkovou nezlobil? 8. Který předmět měli právě ve škole ten den? 9. Na co se soudružka učitelka ptala Macha? 10. Co Mach věděl o zajících? 10. Co stále říkal? 11. Jak na to reagovala soudružka učitelka? 12. Proč se Mach dal najednou do smíchu? 13. Jak se všichni smáli? 14. Co na to řekla soudružka učitelka? 15. Kdo vtom přišel do třídy? 16. Jak mu soudružka učitelka vysvětlila, proč mají okna zavřená? 17. Co na to řekl soudruh ředitel? 18. Co mu na to řekla Šebestová? 19. Na co se Mach s Šebestová těšili? 20. Byl Jonatán na ulici, když skončila škola? 21. Jak si to Šebestová vysvětlila? 22. Koho Mach a Šebestová uviděli cestou domů? 23. Co si Šebestová myslela o tom pánovi? 24. Souhlasil s tím Mach a proč? 25. Co se stalo tomu pánovi? 26. Co měl naštěstí Mach? 27. Co řekl ten pán? 28. Co Mach a Šebestová udělali se sluchátkem? 29. Co se ze sluchátka ozvalo? 30. Proč Mach a Šebestová koukali jako vyjevení? 31. Kdo se vzpamatoval první? 32. Co chtěli dělat s těmi kočkami? 33. Co dělal Jonatán, když je viděl? 34. Proč Šebestová řekla o Jonatánovi „chudinka malej“? 35. Co řekl Mach do sluchátka? 36. Co se stalo Jonatánovi? 37. Jak podle Macha Jonatán

vypadal? 38. Proč Šebestová řekla, že Mach stejně nemůže hrát? 39. Jaký nápad dostal Mach? 40. O co požádali do sluchátka? 41. Co se stalo, než bys řekl švec? 42. Koho děti našly v lese? 45. Co jim vysvětlil starý zajíc? 46. Kdo je někdo pořád vyrušoval? 47. Věděli si Mach a Šebestová s ním rady? 48. O čem Mach začal vyprávět, když ho vyvolala soudružka učitelka? 49. Proč soudružka učitelka kroutila nad tím hlavou? 50. Kterou známku dostal Mach? 51. Co se stalo hned ve čtvrtek odpoledne? 52. Kdo zdravil soudružku učitelku? 53. Na co se ptala? 54. Co řekla soudružka učitelka o Machovi? 55. Proč dala oběma jedničku s hvězdičkou? 56. Co bylo soudružce učitelce na Machovi a na Šebestové divné? 57. Co na to pověděla paní Machová? 58. Kdo přiběhl za Machem? 59. Proč je paní Machová vyhodila? 60. Jak se na to zatvářil Mach? 61. Co mu odpověděla paní Machová? 62. Kdo najednou přiletěl? 63. Co se stalo paní Machové?

2. Найдите в приведенных ниже примерах элементы обиходно-разговорного чешского языка и укажите их литературные эквиваленты.

1. Šebestová, ty seš přece trdlo! 2. Takovej starej člověk si nebude hrát na psa. 3. Ten ztratil brejle, vsaď se! 4. No jo. Ale k čemu nám to bude dobrý? 5. To máš fuk. Radši mi řekni co s tím budeme dělat? 6. Co s těma kočkama? 7. To je fantastický, chápeš to? 8. Nechápu, ale fakt je to, že je to fantastický. 9. Chudinka malej! Ta Kadrnožková ho už zase zamkla. 10. Ale jo, no proč ne? 11. Vypadá nějak divně, že jo? 12. Ty si stejně hrát nemůžeš. Musí se učit, zejtra jsi zkoušenej ze zajíců. 13. Šebestová, já mám nápad. Vždyť si můžeme hrát se zajícema. 14. Prosím vás, my bysme potřebovali, aby z nás byli tři zajíci. 15. Našli tam spoustu novejch kamarádů a dozvěděli se spoustu věcí. 16. Starý zajíc jim vysvětlil všechno možné: no k čemu jsou vlastně zaječí uši a co se s nima dá dělat. 17. Tak vám teda řeknu, soudružko učitelko, tohle je mi nějak podezřelý. 18. Představte si, že včera přiběhlo za tím naším klukem z lesa skoro třicet ušáků. Měli jsme jich plnej byt. 19. Já říkám: Poslouchej, co to má znamenat? A on že co to má bejt, že to jsou kamarádi. 20. Já povídám, pěkní kamarádi. Všechno je okousaný, i nohy od židlí, a těch bobků všude, kdo to má uklízet. 21. Až tím rackem budeš, tak mi dej vědět, žvanile jeden užvanilej. 22. No ne. Kdopak to sem přilít?

3. Составьте контексты, используя следующие слова и выражения: dělat si z někoho legraci; jen tak netrpět; mít o něco postaráno; dát se do smíchu; vsadit se; být k něčemu dobrý; být / mít fuk; koukat jako vyjevení; vědět rady s někým; co má bejt; to ví i malé dítě.

4. Переведите на чешский язык.

1. Мах и Шебестова учились в третьем «б». 2. Они жили в одном доме и ходили в школу вместе. 3. В доме жили также госпожа Кадрножкова с собакой Йонатаном и госпожа Цыбулкова с кошкой Мицинкой, так что порой там был настоящий цирк. 4. Шебестова часто подшучивала над Йонатаном. 5. Она говорила ему: «Алло, алло, почему кошек мало?». 6. Пусть кошек будет миллион. 7. Йонатана это злило, но вообще-то он был настоящий друг. 8. Он часто убегал от госпожи Кадрножковой, чтобы проводить Маха и Шебестову в школу. 9. Однако госпожа Кадрножкова ему эти экскурсии просто так не спускала. 10. По правде сказать, Мах и Шебестова не могли на госпожу Кадрножкову пожаловаться, так как благодаря всему этому они приходили в школу почти всегда вовремя. 11. Да и Йонатан на госпожу Кадрножкову не обижался. 12. Он любил играть, а так ему хватало развлечений до обеда. 13. В тот день было как раз природоведение, и учительница вызвала Маха, чтобы он рассказал, что он знает о зайцах. 14. Однако Мах знал о зайцах очень мало. 15. Он знал разве что зайца в сметане. 16. Так что он все время повторял: «Заяц живет в лесу, он живет в лесу». 17. Учительница сказала: «И ребенок знает, что он живет не на вокзале». 18. Скажи нам, что он ест, сколько у него зубов и так далее. 19. Садись! Завтра я тебя вызову снова, и если будет не лучше, берегись! 20. Но Мах вдруг рассмеялся, а с ним и весь класс. 21. Все смеялись как сумасшедшие. 22. Хватит! Это уже не урок! 23. Однако в эту минуту в класс вошел директор и очень удивился. 24. На улице так чудесно, а вы здесь как в бочке! 25. Простите, но на улице собака, она ведет себя как ненормальная, посмотрите сами. 26. Директор вдруг рассмеялся. 27. Ну и ну! Эта собака просто замечательная! 28. Зачем же детям смотреть на мертвого зайца, когда они могут видеть настолько живую собаку? 29. А Шебестова сказала: «Это наш друг Йонатан». 30. Оба с нетерпением ждали конца занятий, когда они с Йонатаном встретятся. 31. Но когда занятия кончились,

Йонатана на улице уже не было. 32. Шебестова вздохнула: «Наверное, госпожа Кадрножкова его все-таки поймала». 33. Они с Махом пошли домой и вдруг увидели одного странного господина. 34. Шебестова сказала: «Слушай, он играет в собаку, посмотри, что он делает». 35. Но Мах сказал: «Шебестова, ну ты и дура!» 36. Чего это ему играть в собаку? 37. Такой старый человек не будет играть в собаку. 38. Он потерял очки, спорим? 39. И он был прав. 40. Этот господин потерял очки и не мог их найти, потому что очки без очков искать трудно. 41. К счастью, у Маха очки были, так что он эти очки нашел. 42. И так Мах получил «отлично» с плюсом. 43. Шебестова ему шепнула: «Скажу я тебе, эта трубка – классная вещь».

М. М. Кеангели

Особенности обучения иностранных студентов технических вузов основам научной речи

г. Москва

Современное отечественное образование характеризуется интеграцией в мировой образовательный процесс. Эта тенденция проявляется в деятельности и государственных, и общественных, и образовательных структур по привлечению иностранной молодежи в Россию.

Значительные перемены в социально-политической, экономической и культурной жизни России, произошедшие в последние годы, обусловили изменение «социального заказа» современного общества в отношении высшего образования. В большей степени эти изменения коснулись языкового обучения, особенно сферы владения языком специальности, что потребовало пересмотра традиционных методик преподавания русского языка в технических вузах, их соотнесения с изменившимися условиями обучения в общей системе высшего образования России. Обучение научному стилю речи русского языка в техническом вузе вот уже несколько десятилетий выделяется в отдельную сферу. Данный фактор особо значим для студентов-иностранцев с разным уровнем владения русским языком и его стилистическими вариантами.

Исследования показали, что контингент всех иностранных студентов, изучающих язык, можно разделить на 3 основные группы:

- специалисты, получившие образование в своей стране, но приехавшие работать в Россию. В первую очередь им необходимо овладение основами устное общение в процессе профессиональной деятельности, так как специальными знаниями они уже обладают;
- иностранные студенты, которые приезжают в нашу страну для повышения квалификации. Как правило, они уже владеют какой-либо специальностью, но либо совсем не владеют русским языком, либо владеют им на элементарном уровне. В данном случае язык становится необходимым для чтения специальной литературы;
- нерусские студенты, обучающиеся в российских вузах технического профиля по программе бакалавров. Для них типичным является как слабое владение русским языком, так и слабое знание предметов общенаучного цикла. Им необходимо овладеть не только языком, но и предметными знаниями. Эти студенты не могут учиться по имеющимся учебным материалам, созданным для российских студентов, в силу их сложности и несоответствия коммуникативным потребностям данной группы обучаемых. В результате преподаватели русского языка сталкиваются с тем, что для такого контингента все учебные материалы приходится создавать заново.

Проблема выбора учебных материалов при работе с иностранными учащимися технического профиля (особенно на начальном этапе обучения) для методистов особенно актуальна. Это связано с тем, что, как уже отмечалось, студенты первых курсов не могут читать учебно-научные тексты по техническим специальностям, так как в достаточной мере не владеют ни русским языком, ни предметной компетенцией. Очевидно, что преподаватель-русист также не может оказать им существенную помощь, потому что не компетентен в области инженерных дисциплин и ему трудно подобрать учебные материалы по обучению языку специальности на занятия по русскому языку, т. е. удовлетворить реальные коммуникативные потребности учащихся. Необходимо отметить, что имеющиеся учебники для студентов-иностранцев первых курсов не могут отвечать их реальным коммуникативным

потребностям, так как большинство этих пособий являются адаптированными для иностранного учащегося текстами по различным предметам, т. е. представляют собой «перевод» с технического языка науки на общелитературный. При этом зачастую нарушается смысловая структура самого текста, а информация, представленная филологами без участия педагогов-предметников, нередко искажается.

Таким образом, в современных условиях обучения в техническом вузе крайне необходима многосторонняя координация курсов русского языка и остальных предметов. Имеется в виду, что вся система построения курса русского языка должна быть подчинена одной важнейшей задаче – обучению русскому языку как средству освоения предметных курсов.

Подготовка методических материалов к занятиям по русскому языку на материале специальности должна состоять из нескольких этапов.

На **первом** этапе преподаватель-предметник разрабатывает лекцию для иностранных учащихся, а русист знакомится с ней и задает вопросы по содержанию, пока оно не станет понятным ему полностью. Из вопросов русиста и ответов преподавателя профильной дисциплины складывается некий диалог по специальности. В дальнейшем использование этого диалога в устной форме с опорой на уже освоенные студентами грамматико-синтаксические конструкции позволяет вводить на уроках русского языка и новую предметную информацию.

Подобная форма работы на начальном этапе имеет огромное преимущество. Читая статью из учебника по профильной дисциплине, большинство студентов не в состоянии понять ее содержание, так как они не знакомы ни со специальной информацией, ни с новыми грамматико-синтаксическими конструкциями. Здесь же в понятной форме, т. е. используя известные конструкции, преподаватель вводит новые профессиональные знания.

На **втором** этапе работы студентам предлагается написанный преподавателем профильной дисциплины оригинальный текст лекции, которая содержит основную терминологическую лексику и уже знакомую по диалогу предметную информацию. На базе опорных знаний учащиеся знакомятся с иной, более сложной, формой их выражения, с иным языковым материалом,

в частности, лексико-синтаксическими конструкциями, обслуживающими устную научную речь. Текст лекции может предъявляться как в устной, так и в письменной форме.

На этом этапе происходит осознание того, что одну и ту же информацию можно выразить различными языковыми средствами. Таким образом формируется представление о стилистической разнородности русского языка.

Третий этап работы начинается с предъявления аутентичного монологического текста, взятого из классического учебника для российских студентов.

Иностранные учащиеся знакомятся с письменной формой научной речи, включая ее лексико-синтаксические особенности (напомним, что предметная информация им уже знакома по диалогам и лекции.)

Таким образом, преподаватель РКИ имеет возможность вводить материал языка специальности, подлежащий усвоению, в трех разных формах: диалога (разговорная речь), лекции (устная форма научной речи), учебно-научного текста (письменная форма научной речи). При этом в процессе формирования у студентов навыков выражения одного и того же денотативного содержания различными стилистическими средствами используются когнитивная и коммуникативная природа научного текста. Такой подход позволяет учащемуся преодолеть главную трудность, возникающую при работе с любым учебником на русском языке, а именно: трансформировать почерпнутую из учебника информацию, выраженную средствами письменной разновидности научного стиля речи, в его устную форму – диалог (полилог), который актуален в учебном процессе во время любого семинара, зачета или экзамена.

Л. А. Лебедева

Некоторые лингвистические акценты в преподавании чешского языка филологам-русистам

г. Краснодар

Изучение современных славянских языков на филологическом факультете университета, бесспорно, расширяет лингвистический кругозор студентов-русистов, поскольку предоставляет

им возможность увидеть специфику родного языка сквозь призму языка чужого. Генетическое родство славянских языков к тому же позволяет наблюдать разные исторические судьбы слов, грамматических форм и конструкций, которые зародились в праславянском прошлом современных языков и сохранились в них в том или ином виде до наших дней. Правильная, последовательная расстановка акцентов при изучении родственного славянского языка (в нашем случае чешского) создает основу для более глубокого осмысления исторических сдвигов в системе русского языка, позволяет видеть пути пополнения лексического состава и направления семантического развития слов с общими праславянскими корнями в различных славянских языках. А сопоставление образных единиц языка, фразеологизмов и паремий приводит к выводу об универсальных и национально-специфических кодах культуры, об особенностях национального мировидения и миропонимания.

Чешский литературный язык формировался на протяжении лишь двух последних веков, что было обусловлено историческими судьбами чешского народа и государственности. Нормы возрождаемого литературного языка были ориентированы на средневековые памятники письменности, поэтому в грамматике современного чешского языка гораздо больше архаичных элементов, чем в грамматическом строе современного русского языка. Так, например, чешский язык сохранил парадигму спряжения глагола *být* в настоящем времени, и чешское именное сказуемое обязательно содержит вспомогательный глагол в личной форме: ***jsem (jsi, je)*** *student,* ***jsme (jste, jsou)*** *studenti*. Личные формы глагола *být* используются и при образовании форм прошедшего времени (1-го и 2-го лица), генетически восходящих к праславянскому перфекту: ***četla jsem*** *knihu,* ***šel jsi*** *do školy,* ***nesli jsme*** *aktovky,* ***byli jste*** *v Praze*. Сохранение вспомогательных глаголов в составе именного сказуемого и в сложных глагольных формах обусловило преобладание определенно-личных простых предложений в чешском синтаксисе. Подобная ситуация наблюдалась и в древнерусском языке, однако впоследствии указание на субъект глагольного действия стало передаваться не личной формой вспомогательного глагола, а именем или местоимением.

В склонении чешских существительных также можно отметить архаичные черты, некогда свойственные и древнерусскому языку, а затем русским языком утраченные. Например, в чешском языке до сих пор сохраняется противопоставленность форм твердого и мягкого вариантов склонения (ср.: *pán, pána, pánu, …*, но *muž, muže, muži, …; žena, ženy, ženě,…*, но *růže, růže, růži, …*); особый тип склонения с наращением основы *-at-* формируют названия детенышей животных (*kotě, kůzle, tele*); наблюдается употребление особых форм, соотносимых с древними формами двойственного числа, у существительных, называющих парные части тела (*dvěma rukama, na obou nohou*) и т. д. Подобные примеры предоставляют студенту дополнительный материал для осмысления фактов исторического развития русского языка, так что языковой материал курса «Современный чешский язык» может быть использован в преподавании курса «Историческая грамматика русского языка».

Сопоставление слов, имеющих общие праславянские корни (ср., напр., рус. *хата, халупа, живот, черствый, туземный* и чеш. *chata, chalupa, čerstvý, tuzemský*), позволяет выявить особенности их семантической структуры, их синтагматики и парадигматики и реконструировать направления семантического развития исходной формы.

Изучение лексики и словообразования современного чешского языка (наиболее изменчивых, мобильных уровней языковой системы) в сопоставлении с современным русским лексиконом и системой деривации приводит к неизбежному выводу об универсальных тенденциях в развитии словарного состава современных славянских языков. Пожалуй, определяющей тенденцией пополнения словаря современного чешского языка является проникновение в современный чешский политический и экономический дискурс, а также в сферу техники и электроники, информатики, рекламы и массовой культуры слов из английского языка (по преимуществу в его американском варианте).

Заимствованные слова, как правило, номинируют новые явления: *barter, billboard, brifink* (*breafing*), *broker*, *clearing*, *charter, dealer*, *design*, *diskžokej*, *displej*, *fuil*, *internet*, *know-how*, *leasing*, *management*, *marketing*, *monitoring*, *newsmaker, newspeak*, *notebook*, *rap, rapper*, *sammit*, *scooter*, *skinhead*, *slogan*, *sponsor (sponzor), superstar*, *teenager,*

videoklip, *webproducent* и многие др. Эти же слова, как правило, транслитерированные, активно используются и русским языком: *бартер, брифинг, брокер, клиринг, чартер, дилер, дизайн, диск-жокей, дисплей, файл, интернет, ноу-хау, лизинг, менеджмент, маркетинг, мониторинг, ньюсмейкер, ноутбук, рэп, рэппер, саммит, скутер, скинхед, слоган, спонсор, суперстар, тинейджер, видеоклип* и др.

Вместе с тем в некоторых случаях заимствования являются синонимами или даже семантическими дублетами слов и составных наименований, имеющихся в чешском языке: *komputer* (*computer*) – *počítač; konsenz(us) – shoda, shodné mínění, domluva, souhlas; komodita – zboží, výrobky; diverzita – rozmanitost; image – obraz, pověst; exkluzivní – výhradní; expert – znalec; aboridžinové – domorodci; log – symbol; bysnys – dílo, práce; byznysmen – podnikatel; lifting – čistění; show – pořad; cash – hotové peníze, comeback – návrat, farmář – sedlák, hospodář, statkář, pager – kapesní přijímač, supermarket – obchodní dům* и др. (ср. русск. *бизнесмен – предприниматель*, *имидж – образ* и т. п.). Эти слова начинают активно включаться в масс-медийные тексты и рекламу, а через них попадают и в обиходно-разговорную речь, вытесняя привычные лексемы: *politika* ***konsensu***, ***konsesuální*** *osobnosti,* ***leasing*** *strojů, udělat* ***lifting*** *obličeje, velká televizní* ***show***, ***image*** *firem, zahradní technika –* ***hit*** *podzimu,* ***design*** *sporťaku, soutěž Česko hledá* ***SuperStar*** и др. Некоторые заимствованные слова переносятся в чешский язык с сохранением их типичного лексического окружения и дериватов, например: ***show*** *– reality show, reality game show, talk show, one-man show, showbyznys, showgirl, showman*; ***image*** *– imagemaker*; ***shop*** *– shopping – shopping centrum*; ***skate*** *– skatepark, skateboard, skateboarding*.

Экспансия собственно английских слов и англоамериканизмов в чешский язык настолько значительна, что некоторые чешские исследователи склонны видеть в речи современной чешской молодежи явные приметы англо-чешского билингвизма [1, с. 266]. С точки зрения межкультурной коммуникации накопление в словарном составе языка интернациональных слов является бесспорным плюсом, однако бурный поток заимствований может привести к размыванию языковых норм, к изменению традиционных взглядов на языковую норму. Современная чешская языковая ситуация отражает вхождение страны в единое информационное пространство Европы

и побуждает чешских лингвистов избирать новый подход к классификации языковых явлений с позиций нормы, когда упрощенной шкале оценок типа «да – нет» предпочитается более сложная, со ступенями «больше – меньше», «скорее то, нежели это», и заставляет пересматривать методологию лингвистических описаний, менять традиционные подходы к оценке языковых фактов [2, с. 21].

Так, например, в чешском языке практически нет несклоняемых существительных, так как система склонения давно включила в свои парадигмы слова типа *kino, metro*: *šel do kina, jel metrem* и т. д. Заимствованные англоамериканизмы находятся на разной стадии освоения. Одни из них транслитерированы, определена их частеречная принадлежность, они подчиняются грамматическим законам чешского языка и включаются в словообразовательные процессы по чешским моделям: *čip – čipová karta; CD (kompaktní disk) – cédéčko; lobby – lobbista, lobbovat; manažer – manažerka; sprej – sprejeř, medium – válka o média, do medií, nejsou médiem, mediální obraz, mediální kampaň; pošlu dopis majlem, nabizíme vám e-majlovou adresu; internetové služby; televize s videem*. Иные же слова сохраняют не только исходную орфографию, но и неизменяемость: ***party*** *– charter party, organizator technoparty*; *policisté techoparty rozehnali*; *kabinet bude o technoparty jednat ve středu*; *ve vesnicích, u kterých se technoparty pořádají...*; ***software*** *– ochranný software, kompaktní disky bez software*; ***show*** *– ohňová show*; *pořad na bázi reality show;* ***know-how*** *– poskytovat bezplatné know-how, využívat zahraniční know-how* и т. д. Словообразовательный элемент ***super*** (*superman, superkoncert, superpočítač, superpivo, superstát, supercena*) начинает употребляться в разговорной речи как неизменяемое самостоятельное слово: *Ta holka je super!* (ср. рус. *Эта девчонка – супер!*).

Среди новейших лексических заимствований отмечается явление, нетипичное для чешского языка как языка флективного, – частеречный синкретизм. Частеречная полифункциональность заимствованных англицизмов, как правило, сохраняется и в языке-рецепторе. Так, например, в лексемах *raft, sekondhand, soap, squash, top, Windows, roll-on* и др. совмещены грамматические функции существительных и прилагательных, в лексемах *super, free, live, on-line, techno* – функции прилагательных и наречий,

а лексемы *cash, singl, soft, play-off* совмещают в себе тройственную функцию – существительных, прилагательных и наречий (см. об этом в [3, с. 61]).

Влиянием английского языка объясняется и развитие аналитизма прилагательных, в целом не свойственное чешскому языку. Словарь новых чешских слов [4] фиксирует сочетания, в которые входят заимствованные неизменяемые прилагательные в обязательной препозиции к существительному (препозиция несогласованного определения в целом не отвечает синтаксической норме чешского языка): *hifi nahrávka, CD komplet, klišé reakce, müslí tyčinka, soap opera, soap pořad, off-line provoz, ski areal, wellness pobyty* и др. По мнению Ф. Данеша, здесь имеет место новая типологическая грамматическая модель, которая наиболее заметна в современных названиях отелей и иных институций: *Club hotel, Coubertin hotel, Panorama hotel, Fontana hotel, Zimní stadion-hotel; Premiéra TV; hokejová Staropramen extraliga* [5, с. 23-24]. Ср. также: *Aghata jazz centrum, Metropolitan jazz club, Country club, Bohemia combat club, Rock cafe*. Эта же модель наименований переносится и в русский язык: наряду с привычным *Джаз-клуб* появились *VIP-зал, дизайн-студия, гольф-клуб, фитнес-клуб, стрип-бар*. Ср. также: *экспресс-анализ, допинг-контроль, фейс-контроль, хит-парад, шоп-тур* и др.

Таким образом, изучение современного чешского языка предоставляет студентам-филологам дополнительный иллюстративный материал для изучения русского языка в динамике его исторического изменения. Чешский язык является фоном, на котором заметнее проступают особенности лексики и грамматики родного языка; кроме того, сопоставление фактов двух языков позволяет говорить об общих тенденциях их развития.

Литература

1. Kořenský, J. Vícejazyčná komunikace v českých zemích / J. Kořenský // Český jazyk na přelomu tisíciletí / F. Daneš a kol. – Praha, 1997.
2. Čermák, F. Corpus, informace a lingvistika / F. Čermák // Přednášky z XLVIII běhu Letní školy slovanských studií. – Praha, 2005.

3. Васильева, В. Ф., Широкова, А. Г. Чешский язык в новом тысячелетии (общая характеристика языковой ситуации и динамических инноваций) / В. Ф. Васильева, А. Г. Широкова // Славянский вестник. – Вып. 1. – М., 2003.
4. Martincová, O. Nová slova v češtině: Slovník neologismů / O. Martincová. – Praha, 1998.
5. Daneš, F. Situace a celkový stav dnešní češtiny / F. Daneš // Český jazyk na přelomu tisíciletí / F. Daneš a kol. – Praha, 1997.

И. В. Никиенко

Задачи факультатива по изучению древних славянских языков и его роль в формировании источниковедческой культуры студента-историка

г. Томск

Изучение древних славянских языков (старославянского, древнерусского) в системе высшего (светского) образования в России традиционно представлено только в учебных планах филологов-русистов. Между тем анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по специальности «История» [1] обнаруживает тот факт, что ряд исконно исторических учебных дисциплин (таких, как «Источниковедение», «Вспомогательные исторические дисциплины» /палеография и др./, а также некоторые разделы курсов отечественной и мировой истории /в частности, «История средних веков»/) предполагает знакомство студентов с древней славянской графикой и языками.

Отсутствие в основной программе подготовки специалиста-историка таких дисциплин, как «Старославянский язык», «Церковнославянский язык» и «История русского языка» («Древнерусский язык») представляется вполне естественным, но одновременно нехватка собственно лингвистических и – шире – общефилологических знаний и умений ощущается студентами и их преподавателями при столкновении с разнообразными «славянскими древностями» достаточно остро. Это

говорит о том, что историки нуждаются в специфически структурированном и наполненном курсе «Введения в славянскую филологию», в центре которого было бы изучение древних славянских языков, нацеленное на облегчение работы с соответствующими источниками, в частности – на адекватное распознавание текста, его датировку, локализацию и корректную интерпретацию. Данная проблема успешно решается в рамках факультатива по изучению старославянского и древнерусского языка.

Следует подчеркнуть, что преподавание старославянского и древнерусского языка филологам и историкам имеет принципиальные различия как по отбору материала, так и по аспектам его рассмотрения; это, в свою очередь, имеет многообразные проявления.

1. Сравнительно-исторический подход, подразумеваемый при изучении старославянского языка и четко (в названии самой дисциплины) обозначаемый при изучении древнерусского языка (истории русского языка), в программе подготовки филолога связан с двояким (синхронно-диахронным) представлением языков-объектов изучения: происхождение и динамика развития отдельных языковых фактов и системы в целом не менее важны, чем их строение на каждом этапе языковой эволюции, в связи с чем наряду с реально отмеченными фактами изучаемого языка в рассмотрение вовлекается сравнительный материал (факты родственных языков – славянских и других индоевропейских, в первую очередь балтийских и германских) и данные реконструкции (область этимологии, дописьменных процессов).

Историки же прежде всего имеют дело с языковыми фактами, состояниями и изменениями, которые находят отражение в памятниках письменности, что, безусловно, делает бессмысленным глубокие экскурсы в такие темы, как, например, «Монофтонгизация дифтонгов», «История органических смягчений» или «Судьба сочетаний гласных с плавными в различных славянских языках». Историк должен иметь представление о результатах данных процессов (возникших в славянских языках исторических чередованиях) для соотнесения форм слова или деривационно связанных слов, а вот информация о механизме протекания этих изменений в недрах праславянского языка будет совершенно излишней. Более того, и основная часть письменных процессов может характеризоваться в рамках курса

для историков достаточно поверхностно: так, например, развитие аканья не следует рассматривать подробно (с учетом различных гипотез о причинах этого изменения в системе безударного вокализма или в связи с историей возникновения яканья); достаточно упоминания таких характеристик, как время начала и завершения процесса, территория распространения явления, его сущность и формы отражения в памятниках письменности. Во всех случаях – вне зависимости от письменного или дописьменного характера изменений системы – при изучении старославянского и древнерусского языка историками актуальным фоном для сравнения будут прежде всего факты современного русского языка, но не, например, польского, литовского или немецкого.

2. Филологическое изучение древних языков характеризуется отчетливым системоцентризмом, в то время как изучение старославянского и древнерусского языка историками, несомненно, носит текстоориентированный характер. В процессе обучения филолог чаще всего имеет дело с формой, которую необходимо квалифицировать, а историк – с текстом, который нужно понять. Например, при анализе частотного евангельского зачина РЕЧЕ ГОСПОДЬ конечной целью филолога будет характеристика этого фрагмента как грамматической основы предложения – сказуемого, выраженного глаголом РЕШТИ (I спряжения, I класса с основой на заднеязычный, в форме асигматического аориста 3 лица единственного числа, с чередованием на морфемном шве К // Ч по первой палатализации перед гласным переднего ряда недифтонгического происхождения Е), в сочетании с подлежащим, выраженным существительным ГОСПОДЬ (мужского рода, склонения на *ĭ, в форме именительного падежа единственного числа). Для историка же достаточным будет перевод, корректность которого в данном случае определяется верной передачей глагольной формы, что наряду с сохранением характеристик лица и числа предполагает эквивалентность видовременной формы перевода временной форме оригинала (*сказал*, а не, например, *скажет* или *говорил*, *говорит*).

Таким образом, филологическое изучение древних славянских языков (даже принимая во внимание наличие в учебных планах специальности «Русский язык и литература» такой дисциплины, как «Древнерусская литература» /«История русской

литературы», часть I/) можно охарактеризовать как в большей степени теоретическое, фундаментальное, в то время как для историков оно является сугубо практическим, прикладным. Это влечет за собой массу особенностей в способах организации преподавания старославянского и древнерусского языка на филологическом и историческом факультетах.

2а. Учитывая тот факт, что древние (мертвые) языки изучаются не с целью активного использования, принцип параллельного овладения их фонетическими особенностями, грамматическим строем и словарным запасом исходя из усложнения коммуникативной ситуации никогда не применяется при их изучении; как правило, рассмотрение старославянского и древнерусского языка осуществляется поуровнево, однако и здесь наблюдается неравномерная представленность отдельных ярусов языковой системы в зависимости от целей изучения этих языков.

Центральной, ядерной частью филологического курса старославянского языка и истории русского языка является раздел «Фонетика»; вторым по значимости – «Морфология», в то время как «Синтаксис» и «Лексика» представляют собой явную периферию.

Краткое, зачастую обзорное рассмотрение лексики (и словообразования) при изучении старославянского или древнерусского языка филологами обусловлено сложностью формализации и систематизации различий между словарным составом современного русского языка и лексиконом древних славянских языков. Действительно, историческая лексикология характеризуется высокой степенью конкретности, будучи в основном представлена исследованиями, посвященными истории небольших по составу (по сравнению с такими классами, как, например, часть речи) семантических, тематических, деривационных объединений слов, а то и одного слова. Что же касается лексикологии современного русского языка (как учебной дисциплины), то она, напротив, оперирует достаточно общими понятиями (лексическое значение, синонимия, заимствование и т. п.), применимыми к лексике практически любого языка и не выявляющими ни национальной, ни временно́й специфики объекта изучения, поскольку «современное русское» отражено только в иллюстративной части, но не в самой структуре объекта. Все это существенно затрудняет соотношение исторических и описательных

материалов, характеризующих лексическую систему славянских языков вообще и русского в частности и делает любой очерк лексических изменений зависимым от привлеченного материала. Не случайно большинство авторов учебников по истории русского языка отказываются от рассмотрения раздела «Лексика» (стоит ли упоминать о том, что курс долгое время носил официальное название «Историческая грамматика русского языка», при расширительном понимании термина *грамматика*, предполагающем включение в число изучаемых раздела «Фонетика», но выводящем за пределы изучения словарный состав).

Оттеснение на периферию курсов древних славянских языков раздела «Синтаксис» объясняется несколько иначе. Строение словосочетания и предложения в старославянском и древнерусском языке может быть охарактеризовано в целом как более простое (если не сказать примитивное), и затруднение здесь вызывает главным образом членение текста на структурно-семантические отрезки, установление смысловых отношений подчинения, оформленных как сочинительные, и некоторые специфические синтаксические особенности, позднее утраченные. Однако названные сложности связаны большей частью не со своеобразием, а с некоторой недоразвитостью синтаксической системы (малочисленность и многозначность средств связи, господство паратаксиса над гипертаксисом), а также небольшим пунктуационным арсеналом. Так называемую «специфику» синтаксиса древних славянских письменных текстов составляют не исконные, а калькированные синтаксические особенности (прежде всего оборот «дательный самостоятельный»).

Совсем иначе дело обстоит с фонетикой; для филолога базовый характер этого раздела курса любого древнего славянского языка обусловлен не только многочисленностью изменений звукового строя языка на этапе, предшествующем кодификации норм звучащей и письменной речи, и их хорошо прослеживаемым системным характером (ср. существенные, но не столь многочисленные изменения на морфологическом уровне; плохо поддающиеся систематизации изменения на лексическом уровне), но и тем, что именно фонетические изменения в ряде случае становились толчком для изменений на других уровнях языковой системы, влияя в морфологии если не на систему категорий,

то на систему форм (ср. появление нулевого окончания как следствие падения редуцированных, чередования в основе склоняемых и спрягаемых слов по результатам органических смягчений согласных и т. п.), а в лексике вызывая распад гнезд однокоренных слов, когда утрата формальной соотнесенности этимологически родственных лексем способствует их диссоциации в сознании носителя языка (ср. *скорый – ящерица*, *второй – полтора*) и в конечном итоге семантическому обособлению (ср. *гной – гнев*, *доска – стакан*). Таким образом, центральное положение фонетического раздела при изучении старославянского и древнерусского языка студентами-русистами обусловлено одновременно соображениями системности представления материала и актуальности для этих филологических дисциплин исторического освещения фактов разных уровней языковой системы.

При изучении старославянского и древнерусского языка историками фонетическая реконструкция может привлекаться лишь эпизодически, в ходе комментировании отдельных форм и лексем, т. е. тогда, когда мы имеем дело с морфологизацией или лексикализацией звуковых изменений, причем главным образом в тех случаях, когда рассматриваемые формы и лексемы являются устаревшими (напр., *отжени* – к *гонять* /чередование по первой палатализации/, а не к *женить*; *точило* – к *течь* / чередование по древнейшему индоевропейскому аблауту/, а не к *точить*), а также в тех случаях, когда установление старшего значения утратившей мотивированность формы способствует лучшему уяснению сущности предмета или явления, прослеживанию его исторической эволюции (напр., *цена* от *каяться*, ср. знакомое студентам-историкам понятие *виры* как штрафа за убийство). Что же касается синхронных срезов фонетической системы старославянского или древнерусского языка на разных этапах их развития (состав фонем, различительные признаки, позиционные мены), то это и вовсе является для историков второстепенным. В результате фонетика при изучении древних славянских языков историками отходит на второй план, и основными разделами дисциплины становятся грамматика и лексика.

При рассмотрении всех актуальных для понимания текста уровней системы старославянского и древнерусского языка в аудитории студентов-историков универсальной является контрастивная

методика освоения материала: комментария заслуживают прежде всего факты, не сохранившиеся в современном русском языке, так что словарь и грамматика приобретают «дифференциальный» характер. Так, особое внимание уделяется, например, непродуктивным типам склонения, звательной форме и двойственному числу, системе прошедших времен, двойным падежам, инфинитивным конструкциям, не вошедшим в лексикон современного русского языка словам и т. п. Фоновые явления специально не рассматриваются в качестве уже известных обучаемым как носителям русского языка, что делает процесс обучения экономным без нарушения принципа системности.

2б. Культура научного описания языка-объекта требует указания датировки того или иного изменения, если она может быть установлена. Однако для филолога установление такой временной точки или интервала не представляется самоцелью: относительная хронология языковых процессов является более важной, чем абсолютная, и более отчетливой в лингвистическом сознании является не оппозиция письменного и дописьменного или, например, письменных процессов XI и XIV вв., а противопоставление более раннего более позднему, которое в большинстве случаев может интерпретироваться в терминах причинно-следственных отношений. Действительно, более раннее изменение часто обусловливает более позднее: так, процесс монофтонгизации дифтонгов каузировал вторую палатализацию заднеязычных согласных, а отвердение шипящих сделало возможным переход «Е → О» в позициях, ранее не охваченных действием тенденции к лабиализации, и для филолога в характеристике этих процессов важна именно их последовательность – взаиморасположение на условной временной оси.

Тем не менее, в письменную эпоху большинство языковых изменений может получить более или менее точную датировку – частично с опорой на датированные памятники, частично с учетом установленных причинно-следственных связей. Эти данные успешно используются для датировки новых оказавшихся в распоряжении ученых текстов путем обращения приема: от индуктивного наблюдения особенностей датированных рукописей к дедуктивному применению выявленных черт к рукописям недатированным [2, с. 13]. В связи с датированностью тех или иных

языковых изменений филолог должен знать, что изменение X началось / закончилось / протекало в период Y, и это нашло отражение в памятниках Z_1, Z_2, Z_3, … Z_n, а историк – уметь на основании знания о хронологической приуроченности изменения X к периоду Y датировать (точно или примерно, с определением «не ранее», «не позднее») конкретный памятник Z.

Аналогичным образом дело обстоит с локализацией территориально варьирующихся языковых черт (например, различение / неразличение аффрикат): филолог должен знать о диалектных различиях в древнерусском языке и их отражении в памятниках, а историк – уметь использовать знания из этой области для установления территориальной приуроченности конкретного памятника.

2в. Изучение древних славянских языков филологами осуществляется главным образом на материале учебных текстов, которые всегда представляют собой транслитерацию. Речь здесь идет даже не о тех случаях, когда старославянские глаголические тексты передаются кириллицей; графические особенности оригинальных текстов не могут сохраняться в учебных уже потому, что в настоящее последние обычно набираются унифицированным шрифтом (напр., Izhitsa), нивелирующим своеобразие подлинных памятников. Кроме того, в вузовской практике подготовки филолога допускается передача древнерусских и даже старославянских слов с помощью прописных, а иногда и строчных букв новой (гражданской) кириллицы с частичным сохранением специфических символов (прежде всего буквы *ять* и *юсов*) – как в записях самих студентов, так и в некоторых учебных пособиях (см., напр., [3]). Наконец, в учебных текстах, как правило, игнорируются надстрочники, некоторые особенности сокращения слов (паерки, выносные буквы, иногда даже титлование), а главное – сплошной текст оригинала обязательно членится на слова. Все это еще раз подтверждает тезис о важности для филолога абстрактной языковой формы; предельным выражением этой установки являются т.н. нормализованные (реконструированные) тексты и варианты написания слов в заголовках словарных статей словарей (см., напр., [4, с. 167–169; 5]).

В отличие от филологов, историки в идеале должны работать с оригинальными текстами (включая вновь открываемые) и уметь распознавать графемы вне зависимости от объективных

и субъективных особенностей их начертания (устав, полуустав, скоропись; индивидуальная графическая манера скриптора) и членить текст на словоформы. Распознавание слов (установление их границ) в беспробельном тексте, конечно, во многом зависит от знания студентом грамматики и лексики языка и способности к предугадыванию текстового развертывания, однако навык работы с разными типами и образцами начертания значительно облегчает эту задачу. Нельзя забывать и о том, что конкретный графический облик памятника для историка также является (наряду с языковыми особенностями) средством его датировки и локализации.

В настоящее время преподаватели древних славянских языков располагают большими возможностями по ознакомлению студентов с памятниками письменности в форме, приближенной к оригиналу. Если раньше эту функцию выполняли факсимильные издания славянских рукописей (впрочем, малодоступные рядовому студенту, в особенности проживающему в провинции), то теперь их фотовоспроизведения в цифровом формате в большом количестве размещены в сети Интернет (см., напр., [6]), так что практиковать чтение и перевод нетранслитерированных древних славянских текстов студенты могут даже самостоятельно. Для филологов привлечение подобных материалов во многом носит мотивационный характер, активизируя их интерес с объекту изучения (о фасцинации, которую может нести графическая система, см. [7]), для историков же это является методически необходимым.

Перечисленные выше особенности изучения древних славянских языков историками в основном связаны с приобретением навыков, способствующих успешному распознаванию и переводу текстов, а также определению их пространственно-временной приуроченности. Что же касается интерпретации содержания памятников письменности, привлекаемых в качестве исторического документа, то здесь нельзя не учитывать такую их характеристику, как жанровая принадлежность. Студенты-историки должны уяснить, что бóльшая часть памятников, расцениваемых как историческое свидетельство, не имеет прямой задачи информировать современников или тем более потомков о каких-либо событиях или явлениях общественной жизни, в связи

с чем извлекаемая из них информация нуждается в соотнесении с информацией из других источников, а также в своеобразном «очищении» от привнесений, обусловленных жанровой спецификой.

Общеизвестным, например, является тот факт, что сведения о деятельности славянских первоучителей, которыми мы располагаем, в основном получены из их житий; особенности агиографического жанра заставляют сомневаться если не в фактологии этих текстов, то в оценках, которые авторы дают отдельным событиям, в частности – во всеобщем осознании исторической значимости славянской миссии Константина и Мефодия. «Изнутри» текста житий, основным пафосом которых является прославление просветительского подвига Константина и Мефодия, эта значимость представляется неоспоримой, но отсутствие каких-либо упоминаний о солунских братьях в византийских источниках может говорить о том, что их деятельность не одобрялась либо даже вовсе игнорировалась константинопольским патриархом (см. подробнее [8, с. 302–321]).

С другой стороны, такие источники, как новгородские берестяные грамоты, нельзя расценивать только как документы частной бытовой и деловой переписки: почти в любом из этих сообщений имеется достаточно отчетливый исторический фон; так, в хрестоматийно известном письме «От Гостяты к Василию» из жалоб прогнанной жены родственнику можно получить ценную информацию об институте брака в Древней Руси.

Подводя итоги, можно сказать, что изучение древних славянских языков историками имеет ряд специфических особенностей, обусловленных в первую очередь тем фактом, что владение навыками чтения и перевода со старославянского, церковнославянского (русского извода) и древнерусского языка воспринимается студентами данной специальности в процессе работы с ранними славянскими источниками как базовое, но при этом своего рода «техническое» умение. С другой стороны, интерпретация древнего текста, жанрово-стилевые характеристики которого часто не имеют эквивалентов в современной системе жанров и стилей, не может осуществляться только с опорой на знание правил чтения, грамматики и словаря языка. В связи с этим структурно-фонетическое и структурно-морфологическое изучение древнего языка оказывается для историка недостаточным,

так что преподаватель при разработке и проведении факультатива должен проявить известную гибкость: модифицировать композицию и содержание привычных курсов, одновременно сужая и расширяя их проблематику, упрощая материал путем вынесения за скобки существенной части системно-структурных характеристик и сравнительно-исторических комментариев и усложняя его за счет обогащения традиционного лингвистического представления языков-объектов их интегрированным филологическим рассмотрением.

Литература

1. Стандарты ВПО. История. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/portal/spe.
2. Щепкин, В. Н. Русская палеография / В. Н. Щепкин. – М., 1967.
3. Супрун, А. Е. Старославянский язык : учеб. пособие для ун-тов / А. Е. Супрун. – Мн., 1991.
4. Сказание О ПИСМЕНЬХЪ черноризца Храбра // Изотов А. И. Старославянский и церковнославянский язык. – Москва, 2001.
5. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / Э. Благова, Р. М. Цейтлин, С. Геродес и др.; под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. – 2-е изд. – М., 1999.
6. Древнерусские берестяные грамоты. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://gramoty.ru.
7. Арапов, М. В. Латиница и кириллица. – [Электронный ресурс] / М. В. Арапов. – Электрон. дан. – Режим доступа : http://ihtik.lib.ru/language_29sept2007/language_29sept2007_567.rar.
8. Соколянский, А. А. Введение в славянскую филологию : учеб. пос. для студ. филол. фак. вузов / А. А. Соколянский. – М., 2004.

С. М. Петрова

Урок-мастерская по графическому анализу художественного произведения как эффективная технология организации диалога культур в профессиональной подготовке будущего учителя-словесника

г. Якутск

Сегодня важно вести диалог культур в контексте современности, для чего необходимо выработать новую культуру мышления, основанную на традициях наших ученых, которые считали, что сама культура должна стать диалогом (М. М. Бахтин). Культурное многообразие сегодня – это результат многовекового взаимодействия человека с природой, с другими людьми, с их обычаями, верованиями и образом жизни.

В развитии этого многообразия важную роль должно сыграть образование как наиболее технологическая и подвижная часть культуры, закладывающая основы грядущих изменений в обществе. Гуманистическая трансформация образования вызывает к жизни новые способы и средства в организации и методике образовательного процесса. Особые преимущества для исследования национального восприятия и преображения мира дает *литература*. Именно в ней наиболее ярко выражаются психология, мышление, прошлое и настоящее этноса. Литература наилучшим образом выявляет национальные идеи духовной культуры. В то же время литература имеет свою специфическую логику. В настоящее время меняется сам принцип её восприятия. В век компьютеризации и технологизации учебного процесса преподавание литературы в школе и вузе должно оснащаться такими средствами, которые обеспечивают качественно новый уровень усвоения учебного материала. Сегодня актуальна разработка новой концепции учебного занятия с использованием современных методик, включая интегрированные подходы, информационно-коммуникационные технологии, проектные формы обучения, интенсивные модульные технологии.

Новые технологии образования призваны значительно увеличить скорость понимания, восприятия и глубокого усвоения огромных массивов знаний. Ученые фиксируют в современной

культуре состояние «семиотического взрыва», обусловленного «взрывом коммуникаций». Внимание к процессам коммуникации, возрастание в окружающем мире роли знаковости усиливают значение *семиотики* как в зарубежной (Ж. Пиаже, Ч. С. Пирс, Ч. Моррис и др.), так и в отечественной (Л. С. Выготский, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман и др.) науке. Семиотику можно считать одной из наиболее актуальных гуманитарных наук, выполняющих роль методологической основы исследования в различных гуманитарных сферах [1, с. 285]. Исследователи (В. Беспалько, К. Гомоюнов и др.) справедливо отмечают необходимость серьезной разработки теории и практики применения графического языка в учебном процессе [2, с. 9]. Переход к разным видам знаково-символического выражения становится необходимым компонентом теоретического мышления [3, с. 288].

Наше время требует неординарных, смелых, принципиально новых подходов к совершенствованию образовательного процесса, могущих изменить имеющиеся стереотипы мышления. В связи с этим все большую актуальность приобретает подготовка педагога новой формации. На современном этапе развития общества большое значение имеет формирование у будущих учителей-словесников *нового* педагогического мышления, представляющего собой органическое сочетание *профессионального и методического*.

Современное образование должно быть нацелено на раскрытие и развитие потенциала народов, населяющих Российскую Федерацию, учитывая их культурную самобытность, этнопсихологию, этнофилософию. Осознание себя представителем определенной этнической группы способствует более глубокому пониманию культурных ценностей своего народа, приобщению к мировой культуре, формированию целостного восприятия мира, системного мышления.

Проблема анализа художественного произведения в школе и вузе продолжает оставаться одной из наиболее трудных в методике преподавания литературы. Современное состояние преподавания русской литературы в национальной (якутской) школе, многолетняя работа в вузе, поиски наиболее эффективных путей профессиональной подготовки будущих учителей-словесников на Отделении русского языка и литературы для якутской школы

(РОЯШ) филологического факультета Якутского государственного университета имени М. К. Аммосова привели к созданию авторской методики анализа художественного произведения [4, с. 188] которая уже более 15 лет внедряется как в вузовское, так и в школьное обучение.

Республика Саха (Якутия) – регион с полиэтническим населением, где издавна рядом живут представители коренных народов севера (эвены, эвенки, якуты, юкагиры, чукчи, долгане) и где сложилась уникальная по своей форме и содержанию циркумполярная цивилизация, объединяющая столь разные национальные культуры. Но поскольку контингент учащихся в республике представляют в основном якуты, в процессе разработки нашей методики мы опирались на труды этнографов (А. И. Гоголев), иммуногенетиков (В. В. Фефелева, Г. С. Высоцкая), психологов (А. П. Оконешникова), философов (Е. М. Махаров, А. Г. Новиков), социологов (У. А. Винокурова), медиков (Д. С. Тимофеев), изучавших особенности этногенеза якутов.

Известно, что особое значение северяне придавали символике, имеющей как национально-специфический, так и общечеловеческий смысл. Исследования якутских ученых (У. А. Винокурова) говорят о наличии у северных людей ярко выраженной способности к пространственной ориентации. В связи с этим своеобразна и методология познания ими Вселенной: не только от части к целому и от частного к общему, т. е. по основному принципу технотронной цивилизации, но и прежде всего от какого-либо целостного образа Вселенной к её частям, т. е. *от общего к частному*. Этот путь познания мира был подсказан им самой природой. При создании нашей методики мы исходили из особенностей восприятия якутами инонациональной литературы, базирующихся на особенностях их мышления – «правополушарного», образного, ассоциативного.

Наша методика анализа художественного произведения основана на ведущих традициях эргономики, герменевтики, семиотики, мнемотехники. Как показала наша практика, семиотический подход при исследовании текста является весьма перспективным, но, к сожалению, он не получил должного развития применительно к литературе. На сегодняшний день в поле зрения науки о тексте находятся лишь вербальные (словесные) знаки,

но, как отмечают исследователи, «настоящую действительность текста составляют также и многочисленные *невербальные знаки* (числа, символы, рисунки, таблицы, диаграммы и др.)» ([5, с. 5], выделено нами). Практика и научные исследования в области педагогической психологии свидетельствуют о том, что недостаточное использование невербальных, наглядно-образных средств существенно снижает эффективность обучения, препятствуя максимальному раскрытию творческих способностей обучающегося (Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, Р. Арнхейм, Д. Оттосон).

Одна из задач уроков литературы – сформировать творческую личность читателя, способного к интерпретации авторского замысла в рамках собственного читательского и жизненного опыта. Реализовать эту проблему может использование в учебном процессе современных педагогических технологий, каковыми являются уроки-мастерские [6, с. 7]. Урок-мастерская создает оптимальные условия для получения *нового знания*, в ходе коллективной работы способствует формированию диалогического сознания, побуждает к развитию *ассоциативного мышления*. Обращаясь к такому типу учебного занятия, как *урок-мастерская построения знаний*, мы показали графический подход к анализу художественного произведения на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Н.В. Гоголь – один из самобытнейших русских писателей XIX в., чья слава вышла далеко за пределы русского культурного пространства. Уроженец Полтавской губернии, Гоголь оказался единственным из отечественных классиков, кто мог органично соединить в своём творчестве братские славянские культуры – русскую и украинскую. В его книгах читатели разных поколений находят новые грани, открывают для себя новое содержание. Восприятие творчества Гоголя дополняется «нетрадиционностью его изобразительной манеры» (И. Золотусский).

В разработанной нами системе уроков по изучению поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» несколько занятий посвящены проблеме диалога культур, что нашло отражение в обращении к традициям античной литературы («Гомеровское начало»), эпохи Возрождения («“Божественной комедии” громада…»), западноевропейского романтизма («Гоголь вышел… из Вальтера Скотта» (В. Г. Белинский); «Гоголь – “русский Гофман”»). Знакомство якутских студентов с внутренним миром поэмы, её национальным

колоритом, сопряжением в ней различных культурных эпох, художественных форм, смысловых спектров побуждают обучающихся глубже взглянуть на изучаемое произведение. Средством такого проникновения в замысел автора (способствующее также облегчению восприятия и запоминания художественного материала) является перевод текста из вербального плана в *графический*. Для того чтобы понять особенности графического анализа данного произведения, необходимо знать исторический и социокультурный контекст его возникновения (философия, язык, стиль, психология эпохи, в которой жил писатель); важно осмысленное проникновение во внутренний мир писателя через знание биографии художника, умение «видеть» текст, выделять его ключевые эпизоды и воспроизводить их в графическом рисунке; необходима работа со «знаковыми» словами текста с использованием современных средств наглядной выразительности. Данная методика не подменяет самого процесса анализа художественного произведения, графика лишь делает видимым процесс рассуждения. В графической конструкции заключен алгоритм осмысления художественного произведения (прочтение образа, установление связей и отношений внутри конструкции).

Ниже мы приводим основные положения графического анализа поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», идеи которого были подсказаны самим автором в его языке, стиле, отношении к своим героям.

Глава 1. Уродливое общество губернского города N изображается в виде *замкнутой ломаной линии*.

Глава 2. Символическим изображением Манилова, главными чертами которого были изворотливость, угодливость, является *зигзагообразная, «виляющая» линия*.

Глава 3. Образ Коробочки, олицетворяющий закрытость и ограниченность, передается схематическим изображением *коробочки*.

Глава 4 посвящена Ноздреву: рубаха-парень, «исторический человек», постоянно удивляющийся тому, что он попадает в различные истории. Его образ передается через разноцветные фонтанирующие вверх линии.

Глава 5. Образ Собакевича ассоциативно соотносится со схематическим изображением *шкафа* («шкаф… истинный шкаф»).

Глава 6. Образ Плюшкина передается через схематическое изображение его *сгорбленной спины* (Чичиков принимает вначале принял его за «согбенную ключницу»).

Глава 7. Содержание главы – ироническое описание Дома Правосудия – маркируется общеизвестным символом – *весами*.

Глава 8. Поскольку на балу у губернатора все ждут Чичикова как героя дня, все «любят» Чичикова, графическим символом главы является изображение *круга* со знаком «*плюс*» в центре.

Глава 9. Появление Ноздрева портит благодушную картину принятия обществом Чичикова: Ноздрев выдает мнимого владельца душ, общество отворачивается от Чичикова, и в центре *круга* появляется знак «*минус*».

Глава 10. Глава содержит вставную новеллу «Повесть о капитане Копейкине», и *маленький круг на дне круга большого* является символом положения «копейкиных» в обществе.

Глава 11. Повествование о жизни Чичикова, его детстве, отрочестве, юности, его привычках позволяет понять, как сформировалась подобная личность, «до мозга костей» пропитанная миазмами общества. Графический символ героя – разломанный круг.

Важным является также цветовое решение отдельных графических символов (напр., Манилов – «розовый», Коробочка – «серая»; «плюс» в круге – красный, а «минус» – черный и т. п.).

Как показывает практика, подобная графика легко запоминается и становится необходимой составной частью в системе работы над текстом, вызывая большой интерес у обучающихся. Наша авторская методика прошла апробацию в различных аудиториях (студенты, учителя, школьники) Республики Саха (Якутия), а также получила известность в других регионах Российской Федерации (Республика Марий Эл, Республика Удмуртия, Республика Мордовия), в ближнем (Украина) и дальнем (Япония, Китай) зарубежье.

Литература

1. Тадевосян, А. Е. Понимание текста со смешанными знаково-символическими средствами / А. Е. Тадевосян // Психология XXI век ; под ред. В. Б. Чеснокова. – СПб., 2006.
2. Паронджанов, В. Возможна ли новая революция в образовании? / В. Паронджанов // Высшее образование в России. – 1997. – № 2.
3. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М., 1988.

4. Петрова, С. М. Феномен графического анализа художественного произведения как отражение этнопсихологии якутов / С. М. Петрова // Язык. Культура. Личность. – М., 2004.
5. Плотников, Б. А. Семиотика текста. Параграфемика : учеб. пособие / Б. А. Плотников. – Минск, 1992.
6. Мухина, И. А., Еремина, Т. Я. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : Книга для учителя / И. А. Мухина, Т. Я. Еремина. – СПб., 2002.

Л. А. Пономарёва

Использование аутентичного видеоматериала на уроках русского языка

г. Томск

При обучении иностранцев русскому языку на уроках часто используется видеоматериал: учебные, художественные, документальные видеофильмы, мультфильмы, видеозаписи новостей и т. д.

Просмотр учебного фильма, который, как правило, прилагается к учебнику, помогает развитию речи на основе изученного лексического и грамматического материала, развитию навыков аудирования и говорения, знакомству с нормами речевого поведения носителей языка [1, с. 237].

Иные функции в учебном процессе имеет аутентичный видеоматериал. Можно выделить следующие случаи использования неадаптированных фильмов на занятиях по РКИ:

- фильм или его фрагмент предлагается для знакомства с русской культурой. Это может быть иллюстрация русского быта, традиций, праздников (масленица в «Сибирском цирюльнике»), русского фольклора («Морозко»), эпизода русской истории и т. д. Для знакомства с историей города, края могут использоваться документальные фильмы страноведческого содержания;
- студентам предлагается фрагмент фильма, который был выбран с учетом изучаемых ситуаций и речевых единиц. Используется такой фрагмент для развития навыков аудирования и говорения. Работа с фрагментом напоминает работу с учебным фильмом;

- фрагмент отбирается с учётом уже изученной ситуации, но речевые единицы превышают изученный материал. Задача студентов – догадаться, о чём идёт речь. Развиваются навыки аудирования и говорения, способности прогнозирования и догадки;
- фрагмент фильма, острый по сюжету, предлагается для просмотра в качестве темы, мотивирующей разговор. Задача – обсудить увиденное. Нужные речевые единицы либо предлагаются списком, либо даются преподавателем по ходу обсуждения;
- фильм или фрагмент фильма может быть показан как иллюстрация к прочитанному тексту. Таким образом, студенты смотрят отрывок, в котором им знакомы сюжет и герои. Фильм используется для выхода в обсуждение, предметом которого является сравнение образов героев, сформированных на основе текста с теми, что представлены в фильме;
- фрагмент фильма даётся как текст для аудирования. Предлагается ответить на вопросы преподавателя.

Работа с видеоматериалом в большей степени ориентирована на устные виды речевой деятельности – аудирование и говорение.

Эффективны следующие типы упражнений для развития навыков аудирования при работе с видеоматериалом:

- смотреть фильм и, слушая, заполнять пропуски в сценарии, который предложен студенту заранее;
- смотреть и слушать, а затем отвечать на вопросы;
- слушать без изображения и догадаться, какой будет визуальный ряд;
- смотреть видеоряд без звука и догадаться, о чём говорят герои, проверить догадку вторичным просмотром со звуком;
- посмотреть отрывок, спрогнозировать развитие событий;
- посмотреть отрывок, обсудить конфликт.

Для развития навыков говорения при работе с видеоматериалом целесообразно использовать такие типы упражнений:

- посмотреть фрагмент фильма, ответить на вопросы преподавателя, пересказать увиденное в соответствии с заданием, дать свою оценку происходящему, описать героев, объяснить их поведение и т. д.;
- смотреть видеоряд без звука, рассказать, что делают герои, догадаться, о чём они говорят, проверить догадку вторичным просмотром со звуком;

- посмотреть отрывок со звуком, спрогнозировать содержание видеофильма, взаимоотношение героев, развитие событий и т. д.;
- разыграть отрывок по ролям, передать интонацию, с которой герой произноси свои реплики.

Работа с видеоматериалом имеет выход и в письменные виды речевой деятельности – чтение и письмо. Так, перед просмотром видеофильма или после него студенту может быть предложен для чтения текст соответствующего содержания, например, статья о кинофильме, художественный текст, справочный материал и т. д. Возможно также написание собственного текста по затронутой в фильме проблеме, изложения, творческая реконструкция окончания или начала показанного сюжета и т. д.

Следует избегать ошибок и недочётов в работе с аутентичными видеофильмами, когда:

- предлагаемый материал не соответствует уровню знаний студентов;
- видеоматериал выпадает из учебного процесса, его появление не оправдано изучаемой темой, не имеет выхода в последующий учебный процесс;
- используется устаревший материал, например, хорошо отработанные преподавателем прошлогодние новости или слишком старый художественный фильм, не учитывается желание студентов смотреть современные фильмы, которые популярны среди их сверстников;
- преподаватель использует слишком длинные фрагменты, забывая, что студенты быстро утомляются при восприятии чужой речи;
- преподаватель проводит слишком большую подготовительную работу, снимая все трудности, что не приучает студента быть активным слушателем, или спешит переводить все непонятные слова и фразы, приучая студента к подсказкам;
- преподаватель не проводит необходимой подготовительной работы, считая, что студенты должны всё понять сами, и несколько раз показывает один фрагмент, не обращая внимания на тот факт, что многократный просмотр не способствует устранению сложностей в понимании;
- предлагая фрагмент для просмотра, преподаватель не ставит перед студентами четкой цели;

- просмотр одного фильма затягивается на несколько занятий, так что утрачивается художественная целостность восприятия, и студенты теряют интерес.

Можно дать следующие рекомендации по работе с видеоматериалом:

- особое внимание нужно уделять выбору материала. Следует выбирать материал в соответствии с уровнем знаний студентов и задачами данного этапа обучения;
- важно проводить необходимую подготовительную работу, но при этом оставлять студентам возможность проявить инициативу;
- до начала просмотра фильма необходимо ставить перед студентами определенную цель, позволяющую им быть активными зрителями и слушателями.

Литература

1. Акишина, А. А., Каган, О. Е. Учимся учить / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М., 2002.
2. Пономарёва, Л. А. Работа с видеоматериалом на уроках русского языка / Поиск. Опыт. Мастерство: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов / Л. А. Пономарёва. – Вып. 9. – Ч. 1. – Воронеж, 2005.

О. А. Фефелова

Сотрудничество историков и филологов Томского педагогического университета в Школе русского языка и культуры для иностранных студентов

г. Томск

В 2007–2008 уч. г. декан филологического факультета ТГПУ А. В. Гузеева предложила преподавателям кафедры истории России историко-географического факультета подготовить и прочитать специальные курсы для бакалавров, магистров и аспирантов отделения русского языка Института славянской филологии Вроцлавского университета (Польша). Осенью 2007 г. польским

слушателям Школы русского языка и культуры были прочитаны лекции по Новейшей истории России (П. Л. Нестеренко) и русско-польским культурным связям (О. А. Фефелова).

В процессе общения с польскими слушателями стало понятно, что их более интересует история русско-польских отношений в Новое и Новейшее время. Так появилась идея создать курс «Стереотипы восприятия в польско-русских отношениях в Новое и Новейшее время» (О. А. Фефелова).

Изучение представлений русских и поляков друг о друге, сложившихся в процессе тесного общения двух соседних народов на протяжении веков, стало в последние годы одним из перспективных направлений историко-культурных исследований. Эти представления организуют схемы восприятия иного жизненного опыта, играют роль в формировании образа мышления современников и представителей следующих поколений. Они не только обогащают знания о другом народе, но и характеризуют собственную этническую ментальность. Их изучение способствует объединению усилий ученых разных специальностей – историков, историков культуры, литературоведов, этнологов, лингвистов.

Коллективное исследование образов и стереотипов поляков и русских, сложившихся в национальных культурах России и Польши, было начато Институтом славяноведения РАН и Институтом литературных исследований Польской АН. Совместное исследование проблемы было продолжено на российско-польской конференции «Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре» в Москве в октябре 2001 г. Материалы этой конференции были опубликованы в 2002 г. Помимо сотрудников двух академических Институтов в конференции приняли участие полонисты Московского, Варшавского, Калининградского, Гродненского государственных университетов [1, с. 5]. Концепции, изложенные в статьях сборника, а также исследования автора данной статьи [2], который со студенческих лет занимается историей Речи Посполитой, материалы современной периодической печати определили структуру курса.

В начале курса необходимо было дать определение самого явления «стереотип восприятия». В данном случае речь шла об этнических стереотипах поляка и русского – устойчивых

образах, сложившихся в польской и русской культуре. Они обладают исключительной силой убеждения и инерции благодаря удобству и легкости их восприятия.

Представления о «другом» не всегда полностью совпадают с объективной исторической реальностью. Но даже если они и противоречат реальности, рождаясь и закрепляясь в определенных исторических, национальных, политических и экономических условиях, сами представления становятся исторической реальностью. Они тиражируются, наследуются, приобретают новые символические значения и становятся актуальными в зависимости от идеологических и политических потребностей времени.

При рассмотрении стереотипов надо иметь в виду стратификацию общества. Наиболее образованной, меньшей части общества присущ подход, опирающийся на знание и этику, большая же его часть, так называемые «массы», «низы», используют в своем видении мира главным образом сложившиеся стереотипы.

Стабилизация этнических стереотипов происходит, прежде всего, в тексте культуры. Говоря о живучести стереотипов, наряду с политическими и идеологическими факторами надо иметь в виду, что однажды созданный художественный образ не отменяется последующим развитием литературы, но продолжает «работать» на восприятие читателя одновременно с другими, более поздними. Образ, отраженный в анекдоте, стихотворной строке, поговорке, легко врезается в память. Затем, отрываясь от контекста, превращается в устойчивое клише – самостоятельно живущий миф [3, с. 18].

Так проникла в русское сознание пушкинская формула «кичливый Лях», ставшая для обыденного сознания определением польского национального характера. В свою очередь строка Мицкевича из «Отрывка» третьей части «Дзядов» о рабской покорности русского народа – «героизм неволи» – до сих пор является стержнем распространенного в польских текстах стереотипа русских [3, с. 19].

Далее слушателям курса была представлена концепция А. В. Липатова о способах восприятия польской культуры в России. Символично то, что он окончил Варшавский университет, а диссертацию защитил во Вроцлаве.

По мнению А. В. Липатова, существует два пути восприятия «польскости»: путь гражданского общества и государственного общества. Первое со знаком плюс, второе – минус. Свойственные этим двум путям типы мышления обусловили сущность и стиль двух русских культурных восприятий, проследить которые можно с XVII века.

Первое восприятие отражало такой тип культуры, в котором универсальные и национальные ценности являли взаимосвязанное целое, диалектическое единство, органичный симбиоз.

Второе восприятие было проявлением культуры, идеологизированной «сверху» и «сверху» же политизированной вследствие своей огосударствленности. Отсюда разделение национального и универсального, их искусственный разрыв, следствием чего был национализм (порой граничащий с шовинизмом) и великодержавная надменность. Отсюда и конъюнктурная изменчивость в отличие от постоянства культуры гражданского общества. Управляемая и направляемая властью официальная культура отражала её актуальные требования, следуя амплитуде её представлений о роли государства и государственных интересах – внешних и внутренних – в данный исторический момент [4, с. 151].

Оба типа восприятия польской культуры и государственности иллюстрировались фрагментами из русских и польских источников XIX–XX вв., подобранных автором курса. Трактовка материала вызвала живой интерес у польских слушателей. Так были сделаны первые шаги к реальному «диалогу культур».

Осенью 2008 г. на занятия для нового набора слушателей из Вроцлавского университета были приглашены студенты-историки 3 курса. Лекции спецкурса были дополнены материалом о стереотипе русско-польской любви в русской литературе XIX–XX вв. Первый стереотип «ненавижу и люблю», который возник ещё в конце XVIII века и явился проекцией на частные отношения двух людей противостояния католической Польши и православной России. Второй стереотип – «встреча-разлука». В обоих случаях русско-польская любовь несчастная и обреченная [5, с. 194]. Поскольку была затронута вечная тема, а возраст слушателей (от 19 до 27 лет) способствовал её развитию, постольку диалог между русскими и польскими студентами начался достаточно легко.

Это была первая для студентов-сибиряков встреча с западноевропейскими коллегами. Польским же студентам было интересно понять разницу между сибиряками и жителями европейской части России. В данном случае они столкнулись со стереотипом восприятия, сформировавшимся в русской культуре, о котором мы порой не задумываемся.

Благодарность, высказанная польскими слушателями за приглашение русских студентов-историков на занятия Школы, дает основание считать подобную форму межкультурного общения перспективной для развития и изучения.

Литература

1. Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре ; под. ред. В. А. Хореева. – М., 2002.
2. Фефелова, О. А. Православные братства на восточнославянских территориях Речи Посполитой во второй половине XVI – первой половине XVII веков / О. А. Фефелова : дис. … канд. ист. наук. – Томск,. 2001.
3. Цит. по : Хореев, В. А. О живучести стереотипов / В.А. Хореев // Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре. – М., 2002.
4. Липатов, А. В. Польскость в русскости: разнонаправленный параллелизм восприятия культуры западного соседа (Государство и гражданское общество) / А. В. Липатов // Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре. – М. : Индрик, 2002.
5. Левкиевская, Е. Е. Стереотип русско-польской любви в русской литературе XIX – XX вв. / Е. Е. Левкиевская // Россия – Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре. – М., 2002.

Е. Н. Чайковская

Старославянский язык в аспекте технологии модульно-рейтингового обучения

г. Новокузнецк

Ф. И. Буслаев писал, что «после закона божьего нет ни одного предмета, в котором бы так тесно и гармонично совокуплялись

преподавание и воспитание, как в обучении родному языку. Раскрытие дара слова и законов оного должно быть вместе и раскрытием всех нравственных сил учащегося» [1]. В полной мере это относится к изучению старославянского языка, в преподавании которого заложен уникальный дидактический материал – текст Священного писания.

Вузовская методика преподавания старославянского языка накопила достаточно объемный арсенал приемов, позволяющих сформировать диалектический подход к языку. Программа этой дисциплины намного шире её названия: здесь изучается история, фонетика, морфология собственно старославянского языка, формирование славянской морфологической и фонетической системы на основе индоевропейской, влияние старославянского языка на русский и т. д. Наряду с познанием большого теоретического материала студенты должны выработать разнообразные практические навыки: читать тексты на старославянском языке, производить историко-фонетический, морфологический анализ слов, склонять и спрягать слова.

Вместе с тем, «Старославянский язык» – дисциплина первого года обучения в вузе, а потому при работе со студентами нельзя не учитывать их «вчерашнее школьное прошлое». Знакомство с системой старославянского языка должно стимулировать мотивацию к изучению славянских языков в целом, способствовать развитию филологической логики, формировать умение видеть внутреннюю форму слова, его стилистические оттенки и эмоциональную энергетику. Расширению целей и задач курса способствует организация учебного пространства на основе предлагаемой новой, модульно-рейтинговой системы, которая диктует поиск новых методических форм как в процессе обучения, так и на этапе контроля полученных знаний, а также во внеаудиторной самостоятельной работе студента.

Исходя из определений самого модуля, он может быть представлен тремя различными уровнями, а именно, как:

- *совокупность дисциплин*, объединенных по общности целей, содержательных компонентов;
- *междисциплинарная методическая структура*, интегрирующая в себе «сквозные» темы, общие для целого ряда дисциплин, но имеющие свою специфику в каждом из курсов;

- *методический блок*, содержащий тему, цель, задания и формы контроля в пределах дисциплины.

Покажем на примере одного модуля примерные варианты интеграции других дисциплин, учебных элементов и методических приемов на каждом из уровней, способствующих расширению возможностей старославянского языка как учебного курса (см. таблицы 1–3).

Таблица 1

Модуль – это единица государственного учебного плана по специальности, представляющая **набор учебных дисциплин**	*Старославянский язык*
	Устное народное творчество
	Современный русский язык
	Исторические комментарии к русскому языку

Таблица 2

Модуль – это междисциплинарная организационно-методическая структура, которая представляет **набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности**, и обеспечивает междисциплинарные связи				
Современный русский язык	*Старославянский язык*	*Устное народное творчество*	*Исторические комментарии к русскому языку*	*Русская литература*
Лексика, фразеология, морфология (вариативность флексий имен существительных)	Историческая морфология старославянского языка (имя существительное: грамматические категории, формообразующие основы)	Русская народная былина	Исторические изменения в морфемах, вариативность флексий имен существительных	Поэзия XVII–XIX веков

Таблица 3

Модуль – это **совокупность учебных элементов** (УЭ), т. е. разделов, включающих законченную **тему, план, методы и формы работы** в пределах курса				
Историческая морфология старославянского языка > ***Имя существительное: грамматические категории, формообразующие основы***				
УЭ-1. *I склонение имен существительных*	Задачи изучения темы	Формы самостоятельной работы	Критерии оценки в баллах	Рекомендуемая литература
УЭ-2. *II склонение имен существительных*				
УЭ-1. *III склонение имен существительных*				

В таблице 1 старославянский язык представлен как элемент группы дисциплин, объединенных общностью содержания (исторического, лингвокультурологического).

В таблице 2 указаны некоторые дисциплины первых лет обучения и примерные темы, синтез которых позволяет намного полнее представить культуру эпохи старославянского языка, раскрыть фонетические, морфологические, лексические изменения в языке и в их закономерностях найти объяснения существующим языковым процессам.

Наконец, в таблице 3 структура модуля характеризуется как совокупность учебных элементов, каждый из которых характеризуется с точки зрения цели и задач обучения, сопровождается перечнем вопросов и упражнений, списком литературы, а также предполагает критерии оценки усвоенных знаний, умений и навыков.

Задания к модулю как совокупности учебных элементов строятся с учетом принципа восходящей трудности или по образцу повторительно-обобщающих задач. Рассмотрим примерные образцы заданий к указанной теме.

I. Базовый (обязательный) уровень.

1. Определите тип склонения: **чюдо**, **рабъ**, **страна**, **гость**, **брѣгъ**, **дѣлатель**, **небо**, **юноша**, **тьма**, **кръвь**, **камъ**. .

2. Выберите имена существительные, употребляемые в старославянском языке только в единственном или только во множественном числе: **гыбѣль**, **мьсть**, **тъпътъ**, **ѥсли**, **ꙗдь**, **татьба**, **гѫсли**, **олѣи**, **врачьба**, **брадъ**, **брашьно**, **животъ**, **лѣпота**. .

3. Подготовьте сообщение на тему «Смешение древних склонений: перегруппировка и формирование новой системы славянского склонения, основанной на общности грамматического рода».

4. Блиц-опрос:

1) укажите род существительных **сирота**, **камениѥ**, **владъка** ;
2) чем объясняется мягкость основы существительных II склонения **ножь**, **стьбль**, **вождь**?
3) докажите, что слова **имѧ**, **врѣмѧ**, **небо**, **тѣло** относятся к V склонению;
4) образуйте форму двойственного числа именительного падежа от **слоуга** ;
5) докажите, что суффикс древней основы существительного **нѫжда** – ***-ja-**, а не ***-a-**.

II. Дополнительные задания.

1. Восстановите общеславянский тип склонения существительных современного русского языка: *ключ, перстень, огонь, рысь,*

котенок, гонец, терпение, кожа, день, чудо, воробей, суша, обруч, посол, нож, боль, чин, сирота, мир, старец, дождь, лось, небо, мать, скорбь, бровь, слово, дитя, отрок, имя, время, деготь, земля, птица.

2. Прокомментируйте появление флексии **-у** и **-ю** в родительном падеже единственного числа у слов *дождь*, *ветер*, *вихрь*.

Без ветру *рябина зашаталася,*
Без дождю *рябина мокра стала,*
Без вихрю *рябина к земле клонится.*
Как поехал князь Михайло
На грозну службу велику.

(Былина «Мать князя Михайло губит его жену»)

3. Объясните происхождение вариантных окончаний родительного и предложного падежей у существительных мужского рода II склонения в современном русском языке. Восстановите окончания с учетом принадлежности словоформы к древнему типу склонения. Исконный или вторичный характер носят окончания в данных словах?

Из дому, с пылу с жару, до упаду, на меду, с миру по нитке, на духу, на ветру, со страху, стакан чаю, о доме, на дубе, в краю, ни слуху ни духу, без году неделя, семь пядей во лбу, моя хата с краю, час от часу не легче, в плену.

4. Какие формы существительных в данных отрывках не отвечают современным нормам русского литературного языка? Прокомментируйте, чем вызвано это несоответствие.

Ах, зачем я не с крылами, полетел бы я к холмам! (Жуковский).

Муромский принял соседов (Пушкин).

Из пламя и света рожденное слово (Лермонтов).

5. Объясните перевод выделенных лексем: **хъщьници, неправьдьници, прѣлюбодѣи** – *грабители, неправедники, прелюбодеи*; **о дрьзости свѧтааго моученика иринеа** – о смелости святого мученика Иринея; **и посъла рабъ свои въ годъ вечерѧ** – и послал раба своего во время ужина.

(Список литературы для выполнения заданий и критерии оценивания ответов прилагаются).

Таким образом, введение модульно-рейтинговой системы предполагает:

- развернутую, открытую для студента базу данных, включающую список литературы по каждому модулю, формы контроля, цели и задачи обучения в рамках каждого раздела / темы;

- усиленную содержательно-тематическую, методико-дидактическую интеграцию дисциплин Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, основанную на научных и творческих усилиях преподавателей. Положительными моментами данной системы можно считать:
- открытость и развернутость траектории обучения;
- возможность выбора самостоятельного графика изучения темы, курса, раздела;
- создание базы данных по кафедре, объединяющей усилия преподавательского состава.

Литература

1. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л., 1941.

А. А. Юнаковская

Использование «западнославянского материала» при чтении спецкурса «Русская региональная речь: Среднее Прииртышье как объект лингвокультурологического исследования»

г. Омск

Спецкурс рассматривает формирование этнической карты отдельного региона в ее языковой реализации, что позволяет выделить показатели этнолингвистического взаимодействия, в т. ч. и польско-русского и чешско-русского.

С точки зрения населения, современного этнического состава и культуры Среднее Прииртышье – это регион «смешанного типа». В границах этого региона наблюдалось контактирование русских с другими этносами, как аборигенными, так и компактно переселившимися на данную территорию. Анализ литературы показал, что можно выделить несколько этапов активного взаимодействия различных этногрупп в Среднем Прииртышье; это в полной мере относится и к контактам русских и переселенцев западнославянского происхождения.

На первом этапе переселения русские и пришедшие с ними мелкие иноязычные этногруппы и отдельные личности (шведы, немцы, французы, англичане, поляки, черкасы и т. п.) контактировали друг с другом и с автохтонным населением (на данной территории проживали ханты и манси).

Ко второму этапу следует отнести массовое переселение устойчивых этногрупп в уже сформированное культурное и языковое региональное пространство. В данном случае образуются «этнокультурные группы», или так называемые «сельские диаспоры» (термины Д. Г. Коровушкина [1]). К поздним переселенцам относят латышей, немцев, поляков, украинцев, чехов, чувашей, эстонцев и т. п., добровольно ушедших на новые территории.

Западнославянский компонент региона состоит из «сибирских» поляков и чехов. Эта часть населения Среднего Прииртышья складывалась из нескольких источников.

В литературе отмечается, что первые поляки появились на территории Сибири еще до прихода русских, в качестве пленных местных кочевых народов. Затем при строительстве Тары (1594 г.), первого города на территории Среднего Прииртышья, использовался труд 50 пленных поляков. После иностранной интервенции начала XVII в. Сибирь стала активно пополняться польско-литовскими пленными, их стали использовать и в качестве государственных «служилых людей» (в т. ч. и в Тарском Прииртышье). Следующий наплыв «иноземцев» (белорусов, украинцев, поляков) связан с войнами Российского государства со Швецией, Речью Посполитой – «Смоленской» 1632–1634 гг., за Украину 1654–1662 гг., русско-шведской 1656–1658 гг. После присоединения части Польши к России в Сибирь стали попадать поляки разного происхождения, в т. ч. и участники восстания Тадеуша Костюшко. В результате «внутрисибирской миграции» поляки переселялись и из других сибирских городов. Кроме того, в г. Омске имелись поляки, оставшиеся здесь из числа военнопленных 1812–1814 гг. (Известно, что за Урал было сослано около 900 пленных поляков).

Длительное время Сибирь была местом ссылки поляков-участников восстаний XIX в. Так, в связи с польскими восстаниями 30-х и 60-х гг. XIX в. значительная часть наказанных за активное участие в них оказалась на заводах, где использовался труд

каторжников. К лету 1832 г. в г. Омске насчитывалось до 2000 поляков, высланных за причастность к восстанию 1831–1832 гг. (А. С. Нечаев). В 1846 г. в г. Таре находилось 47 поляков из участников восстания, в 1867 – 155 (38 с лишением прав) (А. Макаров). Наряду с мужчинами в изгнании находились и польки.

В конце XIX – начале XX вв., после строительства транссибирской магистрали, наблюдалось добровольное переселение технической интеллигенции и крестьян в регион. В результате в Омске в 1910 г. проживало 2059 поляков (8,7 %) (русских – 21 тыс.). На 1 января 1917 г. поляки и литовцы составляли 1,22 % населения Тарского уезда (А. А. Жиров).

После 1917 г. ссыльные поляки оказались активным политическим элементом населения Среднего Прииртышья. Во время Гражданской войны поляки участвовали в боевых действиях как за «белых», так и за «красных». Анализ различных документов показал, что создавались различные военные подразделения на основе национального признака. Например, в 1918 г. это были такие формирования, как 1-й Степной Сибирский стрелковый польский легион (полк) во главе с подпоручиком Крубским, польский эскадрон под командованием ротмистра Пекарского (по данным РГВА) [2].

После заключения Брестского мира часть поляков осталась для проживания в Сибири (в т. ч. и в Среднем Прииртышье). В 20-е годы XX в. создаются польские поселения, открываются школы. Однако в 30-х годах компактно проживающих поляков начинают расселять, а школы – закрывать. В это же время прекращает деятельность костел в г. Омске: активная борьба за него не увенчалась успехом. После 1938 г. начинаются репрессии против поляков. В то же время в Среднее Прииртышье активно ссылаются поляки с Западной Украины и из Белоруссии. Позже часть из них остается в регионе. В пределах Тарского района с начала XX в. до конца 60-х гг. существовало место компактного проживания выходцев из Польши – поселок Минск-Дворянск (с местным названием «Поляки»: *здесь раньше была мельница, владели которой поляки*).

До сих пор в границах региона отмечены фамилии *Барановские, Бжезинские / Бржезинские, Весельские, Высоцкие, Жураковские, Зеньковские, Коженевские, Корженевские, Константиновичи, Крыжановские,*

Носилевские, Скуратовичи, Тумиловичи, Юшкевичи, Кутняя, Купрынчик, Окинчиц, Пильчук, Шкарупа, Якуб и др., а также встречаются имена *Вацлав, Ванда, Дана, Стефа* и др.

В настоящее время в г. Омске действуют два польских общества: «Rodzina» и «Полонез», осуществляется преподавание польского языка для населения.

В городских семьях существуют различные «воспоминания» о предках-поляках. Это могут быть «нулевые» знания (хранившиеся в памяти лиц старшего поколения и не передающиеся другим членам семьи: «*отец сжигал какие-то польские документы*»), «мини-воспоминания» («*приехали из Польши*»), «воспоминания на польскую тему» (*Аскольд Авимский (поляк), Анна Михайловна, 1906 г.р., переехала в Омскую область в 1916 г., по национальности она – полячка*; *Дедушка у меня финн, а бабушка – полька*) и т. п. Отмечены и «связные воспоминания» (*Родители моей прабабушки – поляки. Они жили в Польше до начала 90-х годов XIX века… // Да, я знаю польский язык. Вся семья поляки. Сюда нас привезли в сороковом году // Я русский поляк*).

Анализ лексикона города, а также словаря жителей аграрной зоны показал, что существует ряд полонизмов (польских «вкраплений») в речи жителей Среднего Прииртышья (*андара́к* (диал. устар.) ‘холщовая или шерстяная юбка’, *бзик / бзык* ‘причуда, странность’, *лайда́к* ‘плут, лентяй’, *мазу́рик* ‘вор’, *шкодить* ‘вредить’ и т. п.); также можно выделить ряд единиц, образованных от заимствований из польского языка (*бзи́кать / бзы́кать* ‘вести себя неадекватно, капризничать’, *нака́пать* ‘донести’ от *ка́пать* ‘доносить’, *сма́чно* ‘удачно сделать что-л.’ от *смак* ‘вкус, запах’ и т. п.).

В настоящее время существует определенный пласт населения Омской области, имеющий «чешские корни». По мнению исследователей, чехи появились в регионе начале XX в. (1906 г., 1910–1914 гг.). Территории, с которых они переселились в Западную Сибирь, устанавливаются на основе документов и устных рассказов. Историк П. П. Вибе на основании имеющихся в его распоряжении документов полагал, что чехи переселились в Среднее Прииртышье из Таврической губернии. Однако согласно существующим среди старожилов преданиям переселение

произошло непосредственно из Чехии, из-под Праги. Собранные лингвистические данные подтверждают это положение (см. работы Н. Н. Щербакой и Е. П. Келлер [3; 4]).

Первоначально чехи поселились в украинской деревне Воскресенке на юге современного Калачинского района. Из-за разногласий на религиозной почве пришлось основать невдалеке чешскую деревню – Новоградку (‘новый городок’). Первоначально поселение состояло из 20-25 больших семей. Можно назвать наиболее распространенные чешские фамилии: *Балош, Бартош, Вондра, Кадермас, Пиркла, Пшибила, Трепкаш, Фицка, Хондла, Халупник, Швигел, Ширела, Яндер* и т. п. Переселившись в Среднее Прииртышье небольшой группой, чехи длительное время сохраняли язык, культуру, бытовые показатели своей этнической принадлежности. Постепенно чехи смешиваются в браках с немцами (вероятно, как с наиболее «близкими» с точки зрения культуры и менталитета), иногда с русскими. После второй мировой войны чехи стали заключать браки без учета национальности. «Так началось разрушение внутреннего единства “маленькой Чехии”» [4, с. 53].

В настоящее время на территории Среднего Прииртышья чехи компактно проживают в селах Репинка и Новоградка. Ппо данным обследования, сохранилось 200 человек, в той или иной мере знающих чешский язык (начала XX в.).

Анализ собранного материала позволяет говорить о том, что в регионе проживают потомки носителей среднечешских говоров (по классификации Н. А. Кондрашова). При этом определенный пласт употребляемой ими лексики восходит к общеславянскому лексическому фонду как по форме, так и по значению (*hloupost* ‘глупость’, *křídlo* ‘крыло’, *horčice* ‘горчица’, *metla* ‘метла’, *peřina* ‘перина’, *prosba* ‘просьба’, *rozum* ‘ум’, *smetana* ‘сметана’, *vlčice* ‘волчица’ и т. п.), но одновременно отмечаются и специфически западнославянские и чешские лексемы и лексико-семантические варианты общеславянских слов (*dobrota* ‘что-л. вкусное’, *horkost* ‘острота’, *hudba* ‘музыка’, *listopad* ‘ноябрь’, *najezd* ’набег, *sestřenice* ‘двоюродная сестра’, *život* ‘жизнь’). Наблюдается как сохранение единиц из чешского говора, так и образование новых единиц на основе исходной системы (*poslanec* ‘депутат’, *chladilnik* ‘холодильник’ (ср. чеш. *lednička*), *mrazilka, mraznicka* ‘морозильная камера’, *chudoba* ‘нищета, нужда’, *prašnik* ‘пылесос’, *zmirzlina* ‘что-л. замороженное’, ’мороженое’ и т. п.).

Исследователи отмечают, что заимствований из русского языка в чешский говор – не более 5%; это слова типа *buffet*, *stenka*, *samolet* ‘самолет’, *mašina* ‘легковой автомобиль’, *lisapet* ‘велосипед’, *manciklet* ‘мотоцикл’и т. п., *holosovani* ‘голосование’, *vybori* ‘выборы’ (ср. чеш. *volba*) и т. п. И наоборот, из речи чехов наблюдаются единичные заимствования в окружающие русские говоры. Одной из групп таких заимствований являются названия чешских блюд (*бухты* – из *buchtý* ‘выпечка из сдобного теста, украшенная кремом или вареньем’, *кнедлики* – из *knedlíki* ‘изделия из пресного теста, предварительно проваренные, которые прожариваются в луковом соусе и подаются с капустой и мелко нарезанным отварным картофелем’, *плацки* – из *placký* ‘картофельные лепешки’ и т. п.).

Вероятно, можно говорить о формировании в Среднем Прииртышье чешской сельской микродиаспоры с сохранением в говоре ряда исходных языковых черт.

В истории региона существует и другой «чешский и словацкий след». Это так называемый третий этап «смешения» различных этногрупп, происходивший чаще всего уже в границах г. Омска в «бурные» исторические периоды.

После начала Первой мировой войны в Омске начали появляться военнопленные: немцы, австрийцы, итальянцы, венгры, поляки, чехи, словаки, сербы, турки и др. С 1914 г. по 1916 г. в городе размещалось 7880 человек, не являющихся его коренными жителями.

В литературе отмечается, что в русском плену находилось 200 тыс. пленных чехов и словаков, которые в 1916 г. начали формировать на территории России Чехословацкий корпус. В 1918 г. часть корпуса выступила на стороне белых (Чешский национальный совет). В результате деятельности сибирской группы 7 июня 1918 г. был занят Омск. Чешские военные объединения играли определенную роль в судьбе города того периода. Это были так называемые «белочехи», которые 7 августа 1918 г. захватили в Казани золотой запас России и в октябре перевезли его в Омск. С другой стороны, во время Гражданской войны в Сибири создавались интернациональные отряды, воевавшие на стороне красных (1-я и 2-я омские Международные социалистические отряды, Международный пролетарский отряд и др.). Уже в конце декабря 1918 г. в г. Омске произошло восстание против белой армии,

в котором принимали участие иностранные военнопленные, в т. ч. и чехи и словаки (так называемые «интернационалисты», чехи-красноармейцы). Существовали отряды чехов и словаков, придерживающихся нейтралитета.

Одним из представителей чешских интернационалистов в Омске был Ярослав Гашек. Он прибыл в Омск 4 декабря 1919 г. в составе политотдела 5-й армии. При активной помощи Омского губнаробразования ему удалось создать театр, для которого он пишет пьесу «Хотим домой». Также по его инициативе создается областной (общесибирский) комитет иностранных групп различных национальностей. 24 октября 1920 г. политинспектор 5-й Отдельной Краснознаменной армии Я. Гашек вместе с женой А. Г. Львовой возвращается в Чехию. Омск сохраняет память о пребывании чешского писателя: одна из улиц г. Омска названа его именем, также в центре города находится пивной бар «У Швейка» (с фигурой Швейка в военной форме на ступенях заведения).

Помнят в Омске и чешского скульптора Владимира Винклера. Он провел в городе в качестве военнопленного четыре года и оставил о себе добрую память. Участвовал в выставках, преподавал на художественных курсах. В 1915 г. украсил фигурой «Крылатый гений» городской театр, в 1916 г. оформил лепниной кинематограф «Кристалл-Палас» (ныне органный зал), выполнил скульптуры для фасада здания Российско-Азиатской компании (сейчас там размещается мэрия).

Часть военнопленных чехов и словаков осталась в г. Омске. Проводимый опрос жителей города показал, что в семьях сохраняется «память» о чешских и словацких «корнях»: *из чехов*, *из словаков*, *чешская фамилия* (фамилии *Болек, Гайда, Демешек, Чижма* и т. п. осознаются как таковые).

Итак, «западнославянский компонент» является частью этнической карты Среднего Прииртышья. При этом польская его часть формируется под влиянием различных факторов уже с конца XVI в. Хотя поляки не создали самостоятельную диаспору, тем не менее, польский компонент проявляется в монокультурном русском регионе в виде ряда «знаков». В настоящее время можно говорить о двух его группах: (1) поляки, осознающие себя таковыми, сохраняющие традиции, знающие язык (в 1959 г.

– 4,2 %, 1970 г. – 2,9 %, 1979 г. – 2,8 %, 1989 г. – 2,6 %, 2002 г. – 2,8 % /2843 чел.: 1317 мужчин и 1526 женщин/) [5, с. 82]; (2) потомки поляков, сохраняющие память о своих «польских корнях» (их в г. Омске около 100 тыс.). Чешская часть является одним из наиболее «скрытых» элементов современного культурного и языкового пространства Среднего Прииртышья. Носителями материнской основы чаще всего являются лица старшего возраста, а для молодого поколения это «пассивное» знание.

Литература

1. Коровушкин, Д. Г. Этнокультурная адаптация поздних переселенцев в Западной Сибири / Д. Г. Коровушкин : автореф. дис. … доктора истор. наук. – Омск, 2002.
2. Островский, Л. К. Польское население Сибири в 1916–1939 гг. / Л. К. Островский // Гуманитарные исследования: итоги последних лет. – Новосибирск, 1997.
3. Щербакова, Н. Н., Келлер, Е. П. Словообразовательные особенности существительных в чешском говоре Омской области / Н. Н. Щербакова, Е. П. Келлер // Гуманитарные исследования. – Вып. II. – Омск, 1997.
4. Щербакова, Н. Н., Келлер, Е. П. Структурно-семантические особенности заимствованных существительных в чешском говоре Омской области / Н. Н. Щербакова, Е. П. Келлер // Диалектологические и историко-лингвистические проблемы. – Омск, 1999.
5. Омский областной статистический ежегодник. – Омск, 2004.

Раздел III

Проблемы преподавания словесности в школе

Н. А. Артеменко

Комплексное изучение заимствованной лексики в школьном курсе русского языка

г. Томск

Помимо слов исконно русского происхождения, в лексике современного русского литературного языка имеется немало заимствований. Под заимствованным словом следует понимать всякое слово, пришедшее в русский зык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов (такое явление может наблюдаться тогда, когда слово берется из какого-либо близкородственного славянского языка, ср. *пригвоздить*, *мудрость* – из старославянского языка, *вольность*, *мещанин* – из польского языка и т. д.) [1, с. 86].

Заимствование – одна из давних традиционных тем лингвистических исследований. Литература, посвященная лексическому заимствованию, насчитывает многие сотни наименований. И тем не менее эта тема не утрачивает своей актуальности, поскольку на современном этапе развития русский язык особенно интенсивно пополняется новыми словами иноязычного происхождения, которые нуждаются в изучении.

Нет на земле такого языка, который был бы совершенно свободен от иноязычных влияний, так как ни один народ, носитель и творец того или иного языка, не живет совершенно изолированной, обособленной жизнью.

Общественный характер человеческой речи, исторические факты, определяющие развитие общества, неизбежно влекут за собой явление заимствования одним языком элементов другого, влияние одного языка на другой. Наиболее ярко проявляются эти процессы в словарном составе.

Как и все иные, русский язык в своем функционировании и развитии был постоянно и неразрывно связан с другими языковыми системами и в силу этого всегда содержал в своем составе иноязычные элементы.

«Если иметь в виду лексику и фразеологию, то здесь сходство и различие «просвечивает» как в наборе соответствующих слов и оборотов (в пределах современного языкового ядра и периферии),

в их номинативных свойствах как соотносительных единиц (фоноорфографических, семантических, словообразовательных, грамматических и сочетаемостных), в их системной организации, так и в принципах номинации фактов объективной и субъективной действительности, а значит, в известной степени в культуре народа и его национальном самосознании» [1, с. 104].

В программе по русскому языку для средних общеобразовательных школ говорится о необходимости развития у школьников умения видеть незнакомые слова в тексте, воспитания привычки обращаться за их разъяснением к учителю и пользоваться словарями-справочниками. Теперь в программе для пятых классов есть особый раздел «Лексика», предполагающий формирование у школьников ряда немаловажных знаний, умений, навыков, в том числе и связанных с изучением заимствований, представляющих группу т.н. трудных слов.

Известно, что заимствованные слова в русском языке хотя и составляют значительный пласт лексики, но в целом не превышают десяти процентов всего его словарного состава. Одни заимствования вошли в язык еще в древности, другие – сравнительно недавно. Иногда заимствования отражают «модные веяния» в языке. Так или иначе, заимствования – результат коммуникации, взаимодействия языков и культур. Очень мало существует живых языков, избежавших обширного иноязычного влияния.

Об этом должны помнить и ученики. Вместе с тем необходимо указать на то, что уместное употребление иноязычных слов обогащает наш язык, что процесс заимствования является закономерным и оправданным.

Современная теория заимствований исчерпывающе описывает заимствованную лексику с точки зрения причин ее проникновения в язык-рецептор, разнообразия языков-источников и посредников, способов заимствования (прямое заимствование – калька) и аспектов освоения заимствованных слов.

Внешние причины заимствования (тесные политические, торгово-экономические, промышленные и культурные связи между народами-носителями контактирующих языков, заимствование слова как результат заимствования реалии) для учащихся наиболее очевидны; вследствие этого, как представляется, необходимо обратить особое внимание школьников на внутриязыковые

причины заимствования, тесно связанные с проблемами частичной или полной синонимии исконного или заимствованного слова и уместности употребления заимствований в том или ином функциональном стиле речи.

Данные исследований выявили, что с точки зрения языка-источника (или посредника) и способа заимствования наиболее многочисленную группу заимствований в русском языке представляют собой прямые заимствования из старославянского, а также ряда неславянских языков (прежде всего европейских – германских и романских). Именно этот пласт заимствований и должен подробно изучаться в школьном курсе русского языка.

Наконец, исследование путей освоения заимствований показывает, что, попадая в другой язык, иноязычное слово в той или иной степени подвергается фонетической, графической, грамматической и лексической адаптации. В школе изучаются по преимуществу заимствования, хорошо освоенные языком. Тем не менее, как слова иноязычного происхождения, эти единицы не сразу входят в словарь учащегося, и в трудных случаях осваиваются в тех же направлениях, что в рамках языка в целом. Поэтому изучение заимствований в школе должно быть комплексным и включать орфоэпический, орфографический, морфологический и семантический аспекты. Последний аспект связан с развитием речи учащихся и подразумевает как способность правильно понимать заимствованные слова, так и правильно употреблять их.

На сегодняшний день, на наш взгляд, наиболее удачным в плане комплексного изучения заимствований является учебник русского языка под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта [2].

Орфографический аспект освоения школьниками заимствований представлен в названном учебнике, в частности, работой над грамматическими терминами, объяснение которых оформляется в виде краткой этимологической справки, которая закрепляет именуемое понятие в сознании учеников, одновременно фиксируя в памяти учащихся правописание терминов (см., напр., этимологический разбор слов *лингвистика*, *орфоэпия* [2, с. 3, 20] др.).

Вообще, орфографический аспект изучения различных языковых единиц является традиционно ведущим, однако при изучении правописания иноязычных заимствований недостаточно

широко используется этимологический анализ лексики и те начальные знания, которыми школьники овладевают в ходе изучения современных европейских языков (английского, немецкого, французского) и – в ряде учебных заведений – латинского.

В последнее время в результате сильной языковой интернационализации общих фактов в номинативной системе языков становится все больше и больше. Общие лексические явления русского языка и изучаемого в школе иностранного в ряде случаев прекрасно ощущаются учащимися.

Упражнения, раскрывающие значение, структуру, правописание иноязычных слов, должны обязательно и краткий образец работы над предложенными словами. С другой стороны, такие упражнения часто невозможно выполнить, не обращаясь к словарным этимологическим сведениям, и с этим заданием школьникам необходимо помочь разобраться, а впоследствии дать им возможность заниматься учебно-поисковой деятельностью самостоятельно.

Наконец, не имеет смысла изучать орфографический облик заимствований вне связи с их значением (ср. упражнение № 136 в учебнике под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, задание к которому сформулировано таким образом: «*Разделительные Ъ и Ь пишутся в ряде слов иноязычного происхождения. Спишите некоторые из этих слов, запомните их написание. Значение каких слов вам неизвестно? Обратитесь за помощью к словарю*» [2, с. 52].

Обучение правильному произношению так же важно, как и обучение правильному написанию. Орфоэпическая составляющая освоения заимствований – одна из существеннейших составляющих культуры речи человека.

Основные трудности в произношении заимствований – это постановка ударения и мягкое или твердое произношение согласных перед *е*.

В учебнике под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта представлен целый ряд упражнений на отработку навыков произношения заимствованных слов и отдельных их форм. Приведем примеры.

1. От данных существительных образуйте формы именительного падежа множественного числа, запишите их по алфавиту, проверив по словарю, обозначьте в них ударение: *адрес, директор, инспектор, окорок, профессор, рог, тенор, учитель,*

штемпель, штепсель, якорь, кузов, отпуск, инженер, автор, бухгалтер, конструктор, лектор, офицер, шофер, циркуль, аэропорт [2, с. 33]; ч

2. Что обозначают выделенные слова? Произнесите их правильно.

Отогрелись мы еле-еле.
Вдруг приказ: «Выступать вперед!»
Снова рядом в сырой ***шинели***
Светлокосый солдат идет.

(Ю. Друнина)

Скрыл прическу
Форменный ***берет****.*
Новый ***китель***
Солнцем обогрет.

(Ф. Фомин)

В воскресный день с сестрой моей
Мы вышли со двора
«Я поведу тебя в ***музей****!» –*
Сказала мне сестра.

(С. Михалков) [2, с. 44].

3. Найдите заимствованные слова. Что они обозначают? Как их нужно произносить?

В этом городе, где прожил он немало,
Налево от широкого шоссе,
Есть площадь среди нового квартала,
Где здания достроены не все.

(В. Шефнер) [2, с. 48].

Орфоэпический аспект освоения учащимися заимствований представлен в анализируемом учебнике также упражнениями, предлагаемыми в рамках темы «Слог. Ударение». Например, упражнение № 37: «Разделите слова на слоги, прочтите вслух с правильным ударением: *алфави́т, арбу́з, диало́г, ди́кторы, по́нял, создала́, сильна́, зна́чимый*». Кроме того, в данном учебнике имеется орфоэпический словарик [2, с. 374, 375].

Грамматический и семантический аспекты освоения учащимися заимствований представляются авторам рассматриваемого пособия не менее важными, что нашло отражение в заданиях и вопросах: «Образуйте от данных слов новые при помощи суффиксов *-ирова-, -ск-, -ущ-, -ющ-, -ащ-, -ящ-, -ств-, -ын-*: *аплодисменты, анализ, армия, беда, гореть, нести, гордый, святой*» [2, с. 175]; «Что обозначают выделенные слова?»; «Дайте определение выделенных слов, проверьте себя по толковому словарю» [2, с. 177].

Наконец, необходимо подчеркнуть, что в учебном комплексе под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта языковой

и речевой материал подается в единстве, он нацелен овладение учащимися различными стилями и жанрами речи. Изучение языковых тем ведется на материале связного текста. Таким образом, организация работы учащихся по изучению заимствованной лексики в данном учебнике связана с формированием и совершенствованием коммуникативной компетенции учащихся. Непосредственно же проблема речевого развития, совершенствования навыков говорения решается в рамках раздела «Речь», где отрабатываются общие коммуникативные умения и навыки, и в рамках речевого аспекта раздела «Язык», направленного на формирование навыков научной речи, что в совокупности обеспечивает формирование у учащихся правильной, точной, образной устной и письменной речи.

Русская речь продолжает пополняться иностранными словами. Использование иностранных слов в современной российской жизни абсолютно закономерно и связано с техническим прогрессом, расширением международных контактов. Однако не всякое заимствованное слово (в особенности неологизм) оказывается в полной мере освоенным рядовыми носителями языка, поэтому употребление иностранных слов часто бывает связано с разного рода коммуникативными неудачами: непониманием корректно употребленного заимствования слушающим, некорректное (искажающее смысл) или неуместное (стилистически неоправданное или избыточное по отношению к исконным средствам номинации) их употребление говорящим и т. п. В связи с этим представляется, что задача педагога-словесника – уже на начальных этапах освоения лексики родного языка у учащихся сформировалось особое отношение к заимствованиям, умение отличать их от исконного материала не только на формальных, но и на функционально-семантических основаниях, а главное – навык самостоятельной работы над пополнением собственного активного запаса лексики иноязычного происхождения с опорой на доступные источники.

Литература

1. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М., 1972.

2. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 6-е изд. – М., 2000.

Ю. И. Бокатина

Изучение истории языка как условие приобщения школьников к исторической памяти народа

г. Рузаевка

Создание условий для развития личности школьника на уроках русского языка предусматривает обращение к истокам лингвистического, культурного, исторического опыта предшествующих поколений. При этом внимание акцентируется как на отдельных фактах, извлекаемых из глубин истории, так и на целых пластах культуры народа. Как известно, язык является не только средством общения и формой передачи прагматической информации, но и отражением духовной культуры народа, основной формой проявления его национального и личностного самосознания. Языковая система представляет собой форму социальной исторической памяти, которая является результатом неразрывной духовной связи многих поколений. Как отмечает Н.М. Шанский, обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, поскольку язык есть условие и продукт человеческой культуры, средство выражения сущности народа. По мнению учёного, совершенствование методической системы обучения русскому языку непосредственно сопряжено с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента [1, с. 4].

А. Д. Дейкина считает, что одним из приёмов обучения, который способствует формированию языковой личности ученика, осознающей языковую систему как материальную и духовную ценность народа, является историческое комментирование [2, с. 5]. Цель данной статьи – выявить роль исторического комментирования в формировании культурологической компетенции учащихся, в приобщении их через объяснение языковой диахронии к исторической памяти предшествующих поколений.

Переориентация современного образования на компетентностную и культуросообразную парадигмы требует обращения к диахроническому аспекту языковой системы. Диахронический анализ (и этимологический анализ в качестве его разновидности) представляет собой лингвистическую основу исторического комментирования, которое, в свою очередь, способствует актуализации культурологических аспектов изучения русского языка, интеграции культуры в образование. Необходимо отметить, что данный приём обучения является основным средством реализации принципа историзма в процессе обучения школьников русскому языку.

Обобщая положения, представленные в различных методических концепциях, мы рассматриваем историческое комментирование как приём обучения русскому языку, основная цель которого – формирование лингвистического мировоззрения учащихся путём организации их деятельности по выявлению исторического развития лингвистического явления. Нами было выделено три разновидности исторического комментирования: 1) историческое комментирование лингвистических фактов, 2) историческое комментирование лингвистических понятий, 3) историческое комментирование лингвистических закономерностей.

В том случае, если историческое комментирование касается фактов лексики, словообразования, орфографии, оно основано на этимологическом анализе. В процессе обучения русскому языку историческое комментирование реализуется в рамках учебно-научной речи и является важной единицей учебного общения, представляя собой особый тип высказывания учебно-научного подстиля.

Поскольку обращение к собственным национальным корням в ходе исторического комментирования лингвистических фактов, понятий, закономерностей является одним из способов постижения межнациональных исторических, культурных, языковых связей, представляется актуальным использование при внедрении данного приёма обучения технологии диалога культур. При этом под диалогом культур мы будем понимать тип отношения между разными культурами, некую стадиальную форму их взаимодействия. Обучение строится на основе внутреннего диалога, базирующегося на осознании школьниками сущности современных языковых явлений при помощи установления

их диахронических свойств, а также на постижении ими культурного самосознания и реконструкции «языкового сознания» народа. Приведём пример исторического комментирования факта графики.

«Схема дерева жизни хорошо известна из исторических памятников дохристианской Руси: две массивные ветви образуют сердцевидную фигуру (остриём вниз); с ветвей свисает плод, как бы сгибающий эти ветви. У места развилки ветвей от ствола отходят в сторону две другие ветви, заканчивающиеся крупными листьями или отягощённые плодами; корни древа обычно раздвоены. Это явный символ плодородия, урожая, изобилия, полного расцвета. Что же обозначала буква Ж?

Буква Ж имела в славянской азбуке своё имя, введённое, как и все остальные, с мнемонической целью – из обозначения букв складывались осмысленные фразы: А (аз) Б (буки) В (веди) – «я буквы знаю»; Г (глаголь) Д (добро) Е (есть) – «письменность есть добро»; Р (рцы) С (слово) Т (твердо) – «произноси слово твёрдо!». Буква Ж называлась в этой системе «живѣте». Слово живѣте было не констатацией проживания, а повелительным наклонением от глагола жить – «живите!» или, более обобщённо, – «пусть всё живёт!».

Вот почему в белокаменной резьбе на Дмитровском соборе во Владимире свыше 80 раз высечены изображения стилизованного растения в форме «живите!» [3, с. 53].

Как видим, историческое комментирование способствует формированию ценностного отношения к языку на основе осознания смысла букв славянского алфавита, постижению мировоззренческих представлений наших предков (важность образования, бережное отношение к слову, ценность жизни).

Особого внимания заслуживает историческое комментирование фактов лексики и фразеологии. Оно позволяет выявить первоначальное значение слова и проследить изменения, которые происходили в его семантике. В. В. Виноградов писал: «Восстанавливаемая историческим исследованием схема изменений значений слова не совпадает с живыми представлениями говорящих или говоривших о функциях и употреблении этого слова» [4; с.

32]. История языка позволяет школьникам переосмыслить значение слова, выявить образы, лежащие в основе его семантики. Приведём пример исторического комментирования факта лексики:

– Сможете ли вы ответить, откуда произошло слово *медведь*? Почему этот зверь назван именно так?

Дело в том, что наши предки почитали это животное, хозяина лесов, очень боялись его и даже старались не упоминать его имя. Поэтому они придумали для него иносказательное название *медведь*. Это слово было первоначально сложным. Оно было образовано от слова *мёд*, которое в древности имело основу *медв-*, и корня глагола *есть*. Слово *медведь* означало «тот, кто ест мёд». Славяне очень часто сталкивались с проявлениями этого качества косолапого зверя. Нередко медведь разорял ульи или опережал людей в поисках дикого мёда.

При помощи исторического комментирования учащиеся постигают, что слово *колесо* образовано от древнего славянского слова *коло* со значением «круг»; слово *племянник*, имеющее первоначальное значение «соплеменник, родственник», образовано от слова *племя*; слово *черепок* со значением «обломок разбитого керамического изделия» образовано от слова *череп*, обозначавшего некогда глиняную посуду; наречие *дотла* со значением «без остатка, до основания (преимущественно о том, что сгорело)» образовано от слова *тло* со значением «дно, пол, основание»; слово *бояре* с первоначальным значением «воины» образовано от существительного *бой* – «битва, сражение»; слово *дремучий* в выражении *дремучий лес* с первоначальным значением «никем не потревоженный в своём сне лес» образовано от глагола *дремать*; слово *мошенник* образовано от слова *мошна* со значением «мешок для хранения денег, карман».

Историческое комментирование способствует выявлению учащимися общего семантического компонента в значении слов: *голос* и *глагол*, *врач* и *врун*, *внушать* и *ухо*, *обаяние* и *басня*, *город* и *огород*, *улитка*, *улей* и *улица*, *цирк* и *циркуль*, *велосипед* и *педаль*, *портфель* и *транспорт* и др.

В некоторых случаях историческое комментирование позволяет выявить мировоззренческие представления наших предков. Так, связь слов *победа* и *беда* указывает на то, что, вероятно, наши предки воспринимали победу, которую праздновал и победитель, и побеждённый, как результат общей для многих беды.

Язык является отражением объективной действительности и обнаруживает тесную связь с народом-носителем, отражая природные условия его существования, особенности культуры, сферу эмоционального. Историческое комментирование способствует знакомству школьников с традициями прошлого, историческими реалиями, событиями. Так, слово *торжество*, образованное от слова *торг* «рынок», имело первоначальное значение «праздник на рыночной площади». Прилагательное *подлинный* было связано со словом *длинник*, которым обозначался хлыст, при помощи которого в древнерусском государстве во время суда палач избивал подсудимого для получения достоверных показаний. Словом *нос* (по глаголу *подносить*) назывались подарки, которые жених должен был поднести невесте во время сватовства. В случае отказа свадебное подношение не принимали, оно оставалось у жениха. Так из старинного обычая возник фразеологизм *остаться с носом*.

Историческую память несут в себе различные грамматические категории и формы. Они отражают специфику мышления наших предков, обнаруживают тесную связь с эпохой. Приведём пример исторического комментирования происхождения числительных, обозначающих круглые десятки от 50 до 80.

– Знаете ли вы, как появились числительные *пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят*? Когда наши предки столкнулись с такими большими числами, они задумались над тем, как их назвать, как обозначить. Они долго думали над этим вопросом. Посчитали, и оказалось, что пятьдесят – это пять раз по десять, пять десятков. Так и родилось слово ***пятьдесят***. Оно появилось из сочетания *пять* и *десят*, где *десят* – форма родительного падежа множественного числа счетного слова *десять*, т. е. много десятков, несколько десятков. Таким же способом образовались числительные ***шестьдесят***: *шесть* и *десят* (шесть десятков), ***семьдесят***: *семь* и *десят* (семь десятков), ***восемьдесят***: *восемь* и *десят* (восемь десятков).

Таким образом, обращение в школе к истории языка посредством исторического комментирования как приёма обучения способствует рассмотрению школьниками языковой системы как «Деятельности народного духа» (В. фон Гумбольдт). Приобщение

к исторической памяти, заключённой в языке, способствует возрождению духовных традиций, росту национального самосознания, постижению межнациональных связей.

Литература

1. Шанский, Н. М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2.
2. Дейкина, А. Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку / А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 1993. – № 5.
3. Тесты. Русский язык 9 класс. Варианты и ответы централизованного (итогового) тестирования. – М., 2003.
4. Виноградов, В. В. Слово и значение как предмет историко-лексикологического исследования / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1.

Н. С. Болотнова

Особенности лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка в современной школе

г. Томск

К прогрессивным тенденциям в развитии современной методики преподавания русского языка А. Д. Дейкина справедливо относит усиление внимания к роли русского языка «в общемировой культуре и культуре русского народа»; обеспечение целостности изучаемого предмета с учетом его связи «с другими факторами, явлениями, закономерностями»; развитие личности ученика «на основе успешности познания родной культуры, родного языка»; сохранение интереса учащегося «к культуре русского языка, культуре родной речи» [1, с. 9]. Действительно, культуроведческий подход к преподаванию русского языка является одним из ключевых в современном языковом образовании, так как язык является неотъемлемой частью культуры народа, которая, по словам Г. О. Винокура, «выражается в языке и литературном творчестве».

Изменения, происходящие в сфере современного языкового образования, касаются как его содержания, так и методических новаций, включая использование новых компьютерных технологий в процессе преподавания. Смена акцентов с изучения *языка* на изучение *речи* и *текста*, а далее – *дискурса* нашла отражение в изменении подходов к преподаванию русского языка в современной профильной школе. Утверждается и получает все большее распространение коммуникативно-деятельностный подход, связанный в необходимостью сознательно-коммуникативного обучения русскому языку в риторическом ключе. Риторическое воспитание в широком смысле включает обучение всем видам речевой деятельности – формирование культуры чтения, письма, говорения, слушания.

Учитывая сформулированные в начале нового века новые подходы к преподаванию русского языка [2], можно говорить об определенной динамике в современном языковом образовании. Она связана с постепенным переходом от анализа *отдельных языковых явлений*, описания их свойств в общей языковой системе, к изучению их *функций в речи* и последующему рассмотрению *в конкретных текстах* с учетом различных ситуаций в рамках функционального и текстоориентированного подходов к преподаванию русского языка. Обучение *речевому общению* на текстовой основе в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию русского языка закономерно привело к рассмотрению *текста как единицы культуры*, отражающей определенную картину мира не только автора, но и социума, к которому он принадлежит. Последнее характерно для культуроведческого подхода к обучению русскому языку. Смена ориентиров в преподавании русского языка обусловлена не только потребностью общества и сферы образования, но и определенной динамикой в отечественной лингвистике.

Важно, что «методика как прикладная наука вытекает из лингвистической теории» [1, с. 9]. Полипарадигмальный характер современного языкознания и его новые направления (коммуникативное, текстоцентрическое, когнитивное, лингвокультурологическое и др.) находят непосредственное отражение в практике обучения русскому языку и в учебной литературе, поскольку вполне очевидно, что эффективность современного

преподавания русского языка невозможна без опоры на достижения русистики конца XX – начала XXI века. Огромный и пока еще недостаточно раскрытый методический потенциал лингвокультурологии связан с ее вниманием к картине мира народа, его культурным и речевым традициям, менталитету.

Лингвокультурологическое направление в русистике интенсивно развивается усилиями многих ученых (Н. Ф. Алефиренко, Е. М. Верещагин, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, В. В. Колосов, Л. П.Крысин, Ю. С. Степанов, В. М. Шаклеин и др.). В области лингводидактики свой вклад в реализацию культуроведческого подхода к преподаванию русского языка вносят методисты Н. Д. Бурвикова, Н. Л. Мишатина, Т. К. Донская, Л. А. Ходякова и др.

Иногда говорят не о лингвокультурологическом подходе, а о лингвокультурологическом принципе в обучении русскому языку. Так, лингвокультурологический принцип в преподавании русского языка связывается Т. К. Донской с другими принципами: историзма, научности, системности, принципом диалога культур [3, с. 26–27]. Представляется справедливым мнение исследователя относительно того, что ведущим методом, реализующим на практике лингвокультурологический принцип в преподавании русского языка, является *концептуальный анализ* [3, с. 27]. Данный метод пока еще не получил большого распространения в практической деятельности учителей, его содержание остается дискуссионным и в когнитивной лингвистике. Вместе с тем в методической литературе имеются труды, предлагающие реализацию концептуального анализа в школьной практике (ср. работы Н. Л. Мишатиной [4; 5], в которых нашла отражение методическая стратегия формирования эмоциональных концептов для учащихся 7–9 классов).

Предложенная автором процедура основывается на известных в когнитивной лингвистике этапах изучения концепта с опорой на данные различных словарей, выявление внутренней формы слова, анализ контекстов его употребления. Применительно к школьной практике вводятся такие этапы, как выявление ключевых признаков слова-концепта; учет семантических отношений с другими словами родной культуры; ориентация на оппозитивную структуру этических концептов; экспликация (объяснение) системы оценок. Методически направленный

концептуальный анализ в интерпретации автора применительно к эмоциональным концептам включает создание «словесного портрета контекстуально-метафорического слова», а также создание «словесного портрета концепта». По мысли исследователя, анализ служит одним из средств речевого развития учащихся, так как в данном случае итогом работы является создание текстов, отражающих интерпретацию школьниками эмоциональных концептов.

В рассмотренной методике моделирования концепта есть определенная общность с методикой концептуального анализа, разработанной в коммуникативной стилистике текста [6], в частности, опора на ассоциации, стимулированные словом-номинатом концепта. Различие связано с тем, что в коммуникативной стилистике с опорой на теории регулятивности [7; 8] и текстовых ассоциаций [9; 10; 11] концепт моделируется на основе его *текстового ассоциативно-смыслового поля с учетом особенностей лексической структуры целого текста, включая его парадигматику и синтагматику.* Данная методика также вполне может использоваться учителями в современном преподавании русского языка в рамках гуманитарного и филологического профилей.

В целом для лингвокультурологического подхода в современном обучении русскому языку, на наш взгляд, характерны следующие особенности:

1) *диалогичность* в широком смысле этого слова, отражающая специфику культуры вообще и открытость в сфере обучения языка разным культурам (в данном случае актуальными становятся понятия *коммуникативная и лингвокультурологическая компетентность*, *дискурс* и *дискурсивный анализ*, *интерпретация* как ключ к пониманию «другого» (термин М. М. Бахтина);
2) *текстоцентризм*, связанный с идеей *антропоцентризма* в лингвистике и лингводидактике и *диалогичностью* (именно *диалог с текстом* служит основой формирования культуры и приобщения личности к культуре, выработанной человечеством); в связи с этим для современного образовательного пространства актуальны понятия *текстовая деятельность, текстовая компетентность, языковая личность,* «стоящая за текстом»;

3) интерес к *концептуальной картине мира народа, его менталитету, этнокультурным особенностям, традициям* (отсюда востребованность в сфере обучения языку таких понятий, как *концепт, концептуальный анализ, картина мира, менталитет, традиции речевой культуры народа, языковое сознание*).

В связи с этим к значимому для сферы языкового образования «лингвокультурологическому тезаурусу», на наш взгляд, следует отнести не только ключевые слова, выделенные Т. К. Донской: *концепт, культурный концепт, общечеловеческий концепт, образ, символ, ментальность, национально-культурный концепт, национальное самосознание* [3, с. 27]. В этот перечень нужно включить и *текст* как форму коммуникации и единицу культуры; *концептуальную структуру текста* [12; 13; 14], а также такие единицы понятийно-терминологического аппарата, как *картина мира, концептуальная картина мира, языковая картина мира, поэтическая картина мира*, *ключевые слова*, отражающие особенности национальной культуры народа (ср. труды А. Вежбицкой [15; 16]).

В проекции на *текст*, фокусирующий в конечном итоге все новые подходы к обучению русскому языку (функциональный, коммуникативно-деятельностный, текстоориентированный), лингвокультурологический подход означает проникновение в глубинный смысл текста как явления культуры, отражающего не только авторское мировидение, но и культурные речевые традиции социума на определенном этапе его развития.

В целом лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка отличается многоаспектностью, включая как область культуры речевого общения и обучение ей с учетом роли речевой среды, культуры речи учителя и ученика, так и сферу риторического воспитания личности вообще. Принципиально новым в современном преподавании русского языка с учетом данного подхода является использование достижений современной лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. При этом принцип научности должен сочетаться с принципами доступности, системности, постепенности.

Литература

1. Дейкина, А. Д. Отражение современных тенденций методической науки в школьных учебниках русского языка / А. Д. Дейкина // Совершенствование современных средств

обучения и развития учащихся: Научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений. – М., Ярославль, 2007.
2. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе // Русский язык в школе. – 2000. – № 2.
3. Донская, Т. К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку / Т. К. Донская // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. – М., 2003.
4. Мишатина, Н. Л. Работа с эмоциональными концептами в системе развития речи / Н. Л. Мишатина // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. – М., 2003.
5. Мишатина, Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..»: Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода. 7–9 классы : Книга для учителя / Н. Л. Мишатина. – СПб., 2002.
6. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль // Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, А. А. Васильева и др. – Томск, 2001.
7. Болотнова, Н. С. О теории регулятивности художественного текста / Н. С. Болотнова // Stylistyka. – Вып. VII. – Opole, 1998.
8. Болотнова, Н. С. Регулятивность / Н. С. Болотнова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; под ред. М. Н. Кожиной. – М., 2003.
9. Болотнова, Н. С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте / Н. С. Болотнова // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века. – СПб., 1998.
10. Болотнова, Н. С. О роли ассоциативных связей поэтического слова в интерпретационной деятельности человека / Н. С. Болотнова // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 2007. – (Тр. гуманит. фак. Новосибир. гос. ун-та. – Сер. II : сб. науч. тр. – Вып. 10).
11. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., доп. – М., 2007.
12. Болотнова, Н. С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной стилистике / Н. С. Болотнова // Художественный текст и языковая личность. – Томск, 2005.

13. Болотнова, Н. С. Методики анализа концептуальной структуры художественного текста / Н. С. Болотнова // Слово – сознание – культура. – М., 2006.
14. Болотнова, Н. С. Типы концептуальных структур поэтических текстов / Н. С. Болотнова // Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл. – Томск, 2006.
15. Вежбицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М., 2001.
16. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М., 2001.

Е. В. Борисова

Изучение произведений И. С. Тургенева на основе диалога культур как одно из условий формирования языковой личности якутского школьника

г. Якутск

Сложное многообразие литературного процесса сегодня позволяет использовать диалог культур в школьном литературном образовании, так как ни одна литература не существует отдельно от других. Обращение к диалогу культур на уроках словесности способствует формированию в сознании учащихся понимания того, что национально самобытное искусство выражает и общечеловеческое. Национальные культуры обладают своими специфическими чертами: рациональностью, нравственностью, искусством, символикой, что формирует и развивает личность. В процессе межнациональных контактов происходит взаимовлияние и взаимообогащение культур. Диалог культур возникает вследствие естественного стремления индивида узнать и понять своеобразие инокультуры (не забывая и не отрицая при этом родной культуры).

Нельзя не присоединиться к мнению Д. С. Лихачева, который отмечал: «Вопросы самобытности и самосохранения народа, совместная жизнь с другими народами, взаимное обогащение культур, межнациональные отношения, сохранение культурных ценностей другого народа, дальнейшая интернационализация

уклада жизни должны способствовать развитию школьника как личности. Содружество, взаимообмен культурными ценностями, знание языков других народов будут решать будущее школы, народного образования» [1, с. 5]. Мы согласны и с утверждением Е. С. Роговера, что «соприкосновение русской национальной культуры с иноязычной культурой, их контакты, связи и взаимодействия должны стать важнейшим структурообразующим началом и компонентом литературного образования» [2, с. 8].

Национально-русское двуязычие – распространенное, привычное и жизненно необходимое явление на территории Российской Федерации. Межнациональное общение осуществляется в сфере межличностного, социально-бытового общения, в мире искусства, литературы и т. д. И каждый раз, чтобы это общение состоялось, помимо знания языка своего «собеседника» нужно знать особенности его речевого поведения, понимать языковую картину мира, уважать культуру, обычаи. Все это способствует межкультурной коммуникации, цель которой – взаимопонимание и взаимоуважение друг к другу представителей разных народов. Проблема межкультурной коммуникации напрямую связана с формированием билингвальной (полилингвальной) языковой личности. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы лингвистического образования и обучения языкам.

Русский язык и русская литература непосредственно выполняют воспитательную функцию и воздействуют на представление школьника о фундаментальных основах национального самосознания, нравственного статуса человека. О том, какую роль играет русский язык во всем мире, свидетельствует тот факт, что 2007 год был объявлен Годом русского языка.

Русский язык является государственным языком всех национальных регионов Российской Федерации, в том числе Республики Саха (Якутии). Об огромной роли русского языка в общественно-политической, культурной жизни Республики Саха говорит тот факт, что 19 ноября объявлен в ней Днем русского языка.

Наряду с литературой на русском языке в Республике Саха мощное развитие получила якутская литература. До начала XX века вся духовная культура бесписьменного якутского народа выражалась исключительно через фольклор. Лишь в годы первой русской революции появляются ростки национальной

художественной литературы. Они взошли на благодатной почве устного народного творчества и гуманистических, демократических традиций русской словесности.

Основоположники якутской литературы (А. Е. Кулаковский, А. И. Софронов, Н. Д. Неустроев и др.) испытали благотворное влияние русской классической литературы. Народный писатель Якутии Д. К. Сивцев-Суорун Омоллоон в сборнике публицистических выступлений писал: «... первую искорку любви к художественному слову заронили в наши юные, трепетные души именно творения русских писателей – А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Н. А. Некрасова, А. В. Кольцова и других. Они нам открыли глаза на существование иных, прекрасных миров, и наши руки, подражая их примеру, потянулись к перу...». О значении русского языка в жизни народов Якутии с большой теплотой говорили и говорят многие известные поэты и писатели республики. Так, в яркой поэтической форме о роли русского языка писал народный поэт Якутии Семен Данилов в известном стихотворении «Мой русский язык» [3, с. 25]:

Я ко всем наукам ключ имею,
Я со всей вселенною знаком –
Это потому, что я владею
Русским всеохватным языком.

По словам известного якутского писателя Софрона Данилова, русский и родной языки народов Республики Саха не соперничают, а дополняют друг друга.

В условиях современной якутской школы диалог культур при изучении русской литературы осуществляется путем обращения к межпредметным связям в рамках тем «Родная литература», «Национальная культура народов Якутии», которые нацелены на изучение мировосприятия, истории, религиозных представлений, традиций и обычаев якутского и других народов, населяющих Республику Саха. Внося в обучение элемент исследования, межпредметные связи повышают активность учащихся, инициируют их внимание, интерес и делают сам процесс познания живым, творческим. Перед учителем словесности стоит задача воспитать у учеников желание говорить на русском языке, стимулировать интерес школьников к литературному чтению. В связи с этим как никогда актуальным становится изучение в 6 классе

стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Русский язык» [4, с. 52]. Как показывает опыт, якутские школьники понимают общее содержание произведения И. С. Тургенева, чему во многом помогает обращение к стихотворению якутского поэта А. А. Иванова-Кюндэ «Тёрёёбют тыл» («Родной язык») [5, с. 93], изучаемому в 6 классе на уроке якутской литературы. Произведения обоих писателей объединяет общая тема – любовь к родному языку, выраженная одинаково глубоко, но разными художественными средствами.

Так, в своем стихотворении Кюндэ создает неповторимый образ родного языка:

Иитиллибит	*Воспитавшая меня*
Ийэ тылбыт	*Родная речь-матушка,*
Иинээс сири	*Словно летний дождь,*
Имэнинэн – быйанынан	*Орошает изобилием*
Ибиирэн биэрэр	*Чахлую землю*

При помощи красочных сравнений якутский поэт подчеркивает важность, силу, возможности родного языка. Национальное своеобразие выражения любви к родному языку поэта Кюндэ мы находим в традиционных якутских образах: *сёрююн сёгэй курдук сюрэги – быары сёрююргэтэр, сырчыгыныы кёённьюбют сылгы кымысын курдук, тостор куйааска тогулу ханнарар* «подобно тому, как прохладные сливки или шипучий кумыс утоляют жажду, так благодаря богатству языка, мы испытываем наслаждение, точно и полно выражаем свои мысли и чувства». Якутский поэт емко и точно говорит о богатстве, о животворной, светлой силе родного языка, благодаря которой все окружающее оживает, расцветает, наполняется глубоким смыслом. Кюндэ, как и И. С. Тургенев, говорит о том, что язык становится поддержкой в трудные минуты жизни, по-особому выражает любовь к родному языку, называя его *Ийэ тыл*, т. е. «материнский язык», начало всех начал. Этим особым обращением автор подчеркивает самобытность родного языка.

Для того чтобы найти то общее, что объединяет произведения писателей разных национальных культур и разных времен, учитель вместе с учащимися находит в текстах ключевые слова, отражающие идею произведения. У И. С. Тургенева ключевым

является слово *опора*, употребленное в переносном смысле – «сила, поддерживающая кого-что-н., помощь и поддержка в чем-н.» [6, с. 446]. У Кюндэ ключевым является фрагмент *Ийэ тыл … быысал- абырал буолар* «родной язык… становится поддержкой». Если лирический герой И. С. Тургенева выражает свое восхищение родным языком с помощью эпитетов-прилагательных *великий, могучий, правдивый, свободный*, то лирический герой якутского поэта – с помощью глаголов *сюрэги-быары* ***сёрююргэтэр*** «успокаивает», *утагы* ***ханнарар*** «утоляет жажду», ***ибиирэн биэрэр*** «орошает», *кюлюмнэтэ* ***сырдатар*** «освещает», ***ёрёсюлтэ буолар*** «поддерживает». Родной язык у обоих поэтов одушевлен.

Подробный сравнительный анализ стихотворений позволяет ребятам под руководством учителя подготовить инсценировку – диалог о русском языке между И. С. Тургеневым и якутскими поэтами А. А. Ивановым-Кюндэ, С. П. Даниловым. В качестве средств наглядности в данном случае могут выступать портреты русского и якутских писателей, автографы стихотворений «Русский язык» и «Тёрёёбют тыл», презентируемые в форме слайд-шоу. Дополнительно можно предложить для обсуждения высказывания о русском языке И. С. Тургенева и якутского поэта С. Р. Кулачикова-Эллэя: *Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками... Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием; в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса!* (И. С. Тургенев); *Русский язык <...> приносил и приносит нам радость и счастье, был, остается и всегда будет любимым и бесконечно дорогим для якутского народа языком. Русский язык! <...> Ты стоял у колыбели письменности моего родного народа. Как нам не благодарить тебя! Как не прославлять и не воспевать твое величие и красоту!* (Эллэй).

При рассмотрении стихотворения «Русский язык» И. С. Тургенева следует обратить внимание учащихся на его жанровые особенности, на форму стихотворения в прозе, с которой ребята знакомятся впервые. Важно обосновать лирическую природу данного жанра, с тем чтобы впоследствии учащиеся адекватно воспринимали аналогичные образцы якутской литературы.

После того, как ученики при помощи учителя определяют основную мысль стихотворения («родной язык – это то единственное, что дает автору веру в народ и его будущее»), целесообразно

перейти к анализу изобразительно-выразительных средств (синонимичные метафоры: *поддержка и опора*; ряд эпитетов: *великий, могучий, правдивый и свободный* и др.). Такая работа учит школьников относиться к каждому слову вдумчиво, помогает ввести в свою устную и письменную речь новые слова и выражения, которыми так богаты художественные произведения.

Сравнив произведения И. С. Тургенева и Кюндэ, ученики делают вывод, что язык и Родина неотделимы в сознании каждого из поэтов, родной язык становится символом Родины. Завершить сравнительное изучение стихотворений И. С. Тургенева и Кюндэ можно конкурсом на их лучшее выразительное чтение. Проведение в конце урока беседы поможет выявить, чем близки, дороги, понятны современному школьнику произведения И. С. Тургенева и А. А. Иванова-Кюндэ, естественным образом актуализирует темы любви к родине, родной природе, близким людям.

Таким образом, сравнительный анализ произведений русского и якутского писателей позволяет интегрировать знания по русской и родной литературе, способствует развитию билингвальной и бикультурной личности, формированию национального самосознания и общероссийского гражданского сознания, любви к многонациональному отечеству. Таким образом, диалог культур представляется оптимальной технологией преподавания русской словесности в национальной школе. Реализация диалога культур на уроках русской и родной литературы погружает личность ученика в пространство культуры, подводит к высшим ценностным смыслам, формирует языковую личность якутского школьника.

Литература

1. Лихачев, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачев. – СПб., 1999.
2. Роговер, Е. С. Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования / Е. С. Роговер : автореф. дис. … докт. пед. наук. – СПб., 2001.
3. Данилов, С. П. Снежные цветы: Стихи / С. П. Данилов. – М., 1987.
4. Тургенев, И. С. Стихотворения в прозе; Поэмы; Литературные и житейские воспоминания / И. С. Тургенев ; пер. из Г. Флобера. – М., 1987.
5. Кюндэ. Алое зарево: Рассказы, стихи, пьесы, статьи, воспоминания / Кюндэ. – Якутск, 1979.

6. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 3-е изд. – М., 1995.

О. В. Горских

Организация внутрикультурных дискурсов в процессе изучения поэзии пушкинской поры

г. Томск

Пушкинская эпоха является примером ярко выраженного диалога культур. Она, как известно, может быть представлена как диалог классиков и романтиков, архаистов и новаторов, сторонников массового и элитарного искусства, первых западников и славянофилов. По сути, пушкинская эпоха начинается с диалога внутри культуры, с диалога романтизма с классицизмом и заканчивается диалогом разных форм реализма с эпигонским романтизмом.

Таким образом, культурный феномен пушкинской эпохи, её поэтическое и художественное многоголосие неизбежно предлагает способ изучения литературы этого периода как осуществление диалога в культуре.

Внутрикультурный диалог (т. е. диалог в культуре) рассматривается нами в двух аспектах: 1) диалог текстов (в широком понимании) в культуре – условно можно обозначить как *литературоведческий аспект;* и 2) диалог, который осуществляется при помощи текстов в сознании обучаемых, т. е. диалог, экстраполированный на педагогический процесс – *педагогический аспект*.

Внутрикультурный диалог, осуществляющийся при помощи текстов, предполагает смену культурных векторов, историко-культурных фаз развития, борьбу литературных направлений и вместе с тем смену разных художественных стилей. Внутри одной культуры могут одновременно сосуществовать и диалогизировать разные поэтические голоса, художественные тексты, стили, способы видения мира авторами.

Вместе с тем внутрикультурный диалог – это не только явление литературное. Произведения разных искусств эпохи: архитектуры, скульптуры, живописи, садово-паркового искусства, музыки,

театра, взаимодополняя и обогащая друг друга, создают, эклектически соединяясь, образ культурной эпохи первой трети XIX века.

Литературные и социокультурные явления, происходящие в пространстве пушкинской эпохи, позволяют ее рассматривать как систему дискурсов. Это дает возможность увидеть эпоху изнутри, представить ее многомерно, рельефно.

Как показал опыт, одним из продуктивных способов организации занятий в процессе изучения поэзии «золотого» века русской литературы является осуществление разнообразных внутрикультурных дискурсов: художественного, литературоведческого, стиховедческого, переводческого, журнального, философского, гендерного, межпоколенческого, политического и др. Отметим, что дискурсы могут накладываться один на другой, организуя одновременно несколько уровней текста культуры.

Остановимся на конкретных примерах дискурсов.

Литературоведческий дискурс предполагает обращение в ходе организации занятий к разнообразным литературоведческим источникам, отражающим научные концепции исследования творчества поэтов и литературной эпохи первой трети XIX века. Этот вид дискурса позволяет увидеть в диахронии, как рассматривается с позиции литературоведческой науки творчество того или иного писателя пушкинской эпохи. Данный дискурс репрезентирует разные авторские концепции, теоретические подходы, методологию исследователя, а также принципы и приёмы работы с текстами, типы анализа художественных произведений.

Стиховедческий дискурс предполагает исследование семантики стиха, определение версификационной поэтики авторов пушкинской эпохи, её ритмико-стилевых особенностей. Данный вид дискурса даёт возможность в ходе анализа текста увидеть и проанализировать ритмическую, метрическую, строфическую организацию стихотворных текстов, проследить, как менялся и развивался стихотворный «репертуар» разных поэтов в пушкинскую эпоху.

Межпоколенческий дискурс. В пушкинскую эпоху происходила не только смена литературных направлений, жанров, стихотворных техник, но и смена поколений литераторов. Литературная жизнь начала XIX века представляла собой внутрикультурный

диалог классиков и писателей новой генерации – поэтов-романтиков. В это время с литературной сцены ещё не ушли И. И. Дмитриев и Г. Р. Державин, хотя их сочинения с ориентацией на сложный, пафосный архаический стих уже считались явно отжившими. В литературных салонах ещё совсем недавно имели шумный успех стихи В. Л. Пушкина. Но и они после появления в литературе новой школы поэтов в 1820-е годы оказались явным анахронизмом. Многие поэты-классицисты так и остались в пределах своей стихотворной системы, в стороне от новых литературных тенденций и часто повторяли самих себя, так и оставаясь в их «веке минувшем».

Данный вид дискурса можно убедительно раскрыть на примере личных и литературных взаимоотношений В. Л. Пушкина и А. С. Пушкина.

Так, юный Пушкин не только талантливо осваивает поэтические темы и стихотворные техники своего дяди-наставника, но и следует ему в культурных ориентациях и эстетических позициях, активно включаясь в литературную полемику между архаистами и карамзинистами. Таким образом, межпоколенческий дискурс может быть представлен ещё и как эстетический и социокультурный.

После Лицея поэтический талант юного Пушкина развивался с такой быстротой, что уже через некоторое время дядя и его знаменитый племянник оказались на разных полюсах литературной и культурной жизни эпохи. На фоне архаичной поэзии классиков, которой В. Л. Пушкин так и остался верен до конца жизни, новые художественные поиски племянника выглядели экспериментом и воспринимались дядей критически. Эту новую сторону их творческих взаимоотношений можно определить как полемический дискурс.

Межпоколенческий дискурс позволяет проследить взаимоотношения старшего и младшего поколения поэтов внутри кружка или литературного направления. Так, в кружок А. А. Дельвига входят молодые поэты «второго ряда» или «второго поколения»: А. И. Подолинский, Е. Ф. Розен, А. П. Крюков, В. Н. Щастный, А. Д. Илличевский, М. Д. Деларю, А. Я. Корсак. Большинство из них дебютировали впоследствии в альманахе «Подснежник», организованном по замыслу Дельвига для молодого литературного

поколения. Младшие сочинители кружка слушали литературные советы старших поэтов, стремясь создать свою оригинальную стихотворную систему. Не всем из них удалось стать значительными стихотворцами, молодое поколение существенно уступало по таланту и литературному дарованию, но вместе с тем их поэзия являлась литературным фоном эпохи и составляла культуру первой трети XIX века.

Таким образом, через проблему межпоколенческих взаимоотношений литераторов выстраивается сложная система диалогов в пушкинскую эпоху. Занятия курса можно организовывать как живой диалог поколений и культурных эпох, что даёт возможность показать обучающимся, как в рамках одной исторической эпохи разные художественные системы могут перекликаться, взаимодействовать, включаться в большой диалог культур и диалог в культуре.

Гендерный дискурс. Исключительный интерес представляет жизнь и творчество писательниц-современниц А. С. Пушкина, имена которых были широко известны в своё время, имели большой успех у читателей, но сегодня практически забыты. Вместе с тем они являлись полноправными участницами литературной жизни, оказывали влияние не только на литературный процесс эпохи, но и на развитие женской литературной традиции последующих поколений. Многие из них были знамениты как хозяйки блестящих литературно-художественных салонов (З. А. Волконская, Е. П. Ростопчина, К. К. Павлова), некоторые постоянно печатались на страницах альманахов и журналов. Это были замечательные, самобытные поэтессы, прозаики, детские писательницы, драматурги и переводчицы, знакомившие европейскую читательскую публику с образцами русской поэзии.

Обращение в литературном курсе к творческому наследию женщин-авторов с их «женским» пониманием системы жизненных ценностей, особым строем художественного мышления и литературной техникой позволяет увидеть многообразие поэтических индивидуальностей в литературном процессе пушкинского времени и организовать гендерный дискурс в культуре эпохи.

Гендерный фактор в пушкинскую эпоху играл существенную роль в оценке женского творческого таланта. Авторы-мужчины часто сомневались в литературном даровании женщин,

делая акцент на явном превосходстве «мужской» литературы. Примечательно, что эти суждения радикально настроенных мужчин-литераторов проецировались часто и на семейные отношения. Особенную остроту это приобретало, если хозяйка дома была способна к писательскому труду. Так, гендерный аспект можно проследить на примере семейной биографии поэтессы К. К. Павловой (урождённой Яниш) и русского беллетриста Н. Ф. Павлова. Внутри семьи очень сложно уживались две творческие личности, два художника. Литературная одарённость К. К. Павловой, её активная общественно-литературная позиция достаточно негативно оценивались известным мужем-писателем, что, в конечном счёте, привело к скандальному разрыву.

Таким образом, гендерный дискурс в культуре эпохи может быть репрезентирован через литературные и семейно-бытовые взаимоотношения.

Политический дискурс Политическая и художественная жизнь начала XIX века протекали в неразрывной связи.

Так, борьба непримиримых литературных соперников шишковистов и карамзинистов, представленных обществами «Беседа» и «Арзамас», имела в своей основе, в том числе, и политическую подоплеку. Своих литературных противников Шишков обвинял в отсутствии патриотизма и набожности, выступая за чистоту веры и нравственности. В основе же литературной и социокультурной концепции карамзинистов лежала вера в прогресс, разум, успехи просвещения и улучшение политического строя государства. Таким образом, чисто литературно-языковую полемику Шишков переносил на общественно-политическую почву.

Политические дискурсы первой трети XIX века в значительной мере были связаны с государственной идеологией в области просвещения и политики. Развивая основные положения своей доктрины – «православие, самодержавие, народность», министр народного просвещения граф С. С. Уваров предлагал русскую модель просвещения, которая предполагала некоторые заимствования западноевропейских достижений, отдавая приоритет всё же национальной самобытности. Вместе с тем политика С. С. Уварова в сфере образования являлась составной частью общей политики российского государства в эпоху царствования Николая I. По мнению министра, образование в России должно

стоять на уровне с европейским, но сохранять политическую и национальную основу, установленную правительством. Противники политики Уварова впоследствии назвали такой официальный патриотизм ироническим прозвищем – квасной патриотизм.

Вместе с тем идейно-политическая обстановка в России первой трети XIX века, события Отечественной войны 1812 года оказали влияние на формирование особого типа личности, поведения и мироощущения людей пушкинского поколения.

В этой связи интерес представляет литературная деятельность, художественное и критическое творчество поэтов-декабристов. Их социально-политические взгляды, эстетические воззрения и особый психологический тип человека-декабриста воздействовали на жизнеповедение целого поколения русских людей.

Следует уточнить, что политические установки декабристов неизбежно находили отражение в их литературно-художественной деятельности. Творчество поэтов-декабристов в литературном курсе мы рассматриваем в его взаимосвязи с историей, культурой и литературой Сибири. С Сибирью связаны судьбы таких известных литераторов, как И. И. Пущин, Г. С. Батеньков. Вместе с тем обращение к региональному тексту, знакомство с произведениями разного художественного уровня позволяет увидеть многообразие поэтических индивидуальностей и организовать диалог разных поэтических голосов в культуре эпохи.

Таким образом, система разнообразных дискурсов позволяет организовать учебный диалог в культуре (внутрикультурный диалог). Посредством дискурсов в сознании обучающихся воссоздается картина мира, модель культуры пушкинской эпохи.

Т. Б. Данилова, Л. А Шуклова

Диалог культур в образовательном пространстве сельской школы

г. Томск

В современной педагогической науке проблема культурной диалогизации образования является приоритетным направлением. В исследованиях М. М. Бахтина, В. С. Библера, Г. Я. Буша,

А. Б. Добровича, М. С. Кагана, Б. Ф. Поршнева раскрываются вопросы взаимодействия культур, его сущность, характерные особенности.

Рассматривая специфику диалога культур на уроках литературы в школе как культурологическую проблему, мы считаем, что такой подход способствует формированию человека с развитым самосознанием, обостренной совестью, помогает ему опираться в своих нравственных решениях на глубоко осознанные высокие моральные принципы.

Словесная природа литературного произведения обусловливает движение читателя от слова к культуре. При погружении в художественный мир литературного произведения ученики выходят на уровень диалога с его создателем, с современниками писателя, с литературными героями, критиками, а также с читателями разных поколений и эпох.

В учебном плане томской сельской школы присутствуют такие спецкурсы, как «Культура Томска», «Библия как памятник мировой культуры», «Календарные обряды и народная поэзия», «Мифы и легенды Древней Греции и Рима», «Культура Древней Руси», «Культура романтизма», «Лики культур в творчестве А. С. Пушкина», «Историко-культурный комментарий романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», «Русская поэзия».

Определяющее направление обучения и воспитания в контексте усиления культурообразующей роли школы – прочно «поставить» ребенка «на почву родной культуры». В рамках спецкурса «История Томска» происходит процесс освоения культурного богатства разных народностей, населяющих томскую землю, что раскрывает как интеллектуальный, так и нравственный потенциал ребенка, а также расширяет возможности его развития. В содержательном плане программа ориентируется на универсальные ценности, составляющие ядро общечеловеческой культуры – ценность мира, свободы, созидания, красоты. Центральной проблемой, организующей изучение истории Томска, является проблема ценности исторического прошлого, важной любой культурной традиции. Ключевой становится мысль А. С. Пушкина о том, что уважение к прошлому отличает образованность от дикости.

Содержательно и организационно программа построена с учётом возрастных особенностей развития школьника. Для младшего школьного возраста, как известно, характерно эмоционально-образное, целостное восприятие мира, ценностей культуры. Поэтому для чтения детям предлагаются сказки, былины, легенды (серия уроков «Томск в легендах»). Работа над этими жанрами всегда эффективна для воспитания моральных качеств, чувства сопричастности к культурному наследию народа. Включаясь в диалог с учителем и одноклассниками по прочитанному материалу, ребенок активизирует свой опыт восприятия художественных текстов. Этот опыт связан с «игровым сознанием» ребенка, с развитой у младших школьников способностью вживания в художественный мир произведения, абсолютного погружения в него, при одновременном достраивании, развитии этого мира с помощью фантазии, воображения. Учебное общение ведется вокруг обнаруживаемых детьми «точек удивления» (В. С. Библер) – объективных трудностей понимания, возникающих в ходе чтения сказок, легенд и позволяющих учителю выводить учебный диалог в область обсуждения проблем поэтики сказочного слова.

Разнообразный краеведческий материал представлен разделом «Поставити город». Изучение истории и культуры родного края не только формирует мировоззрение младшего школьника, но и определяет его активную позицию в освоении культурного наследия своего народа, включает его в процесс поиска, исследования.

Огромное воспитательное значение имеет знакомство с литературными произведениями томских авторов С. Заплавного, В. Колыхалова, Р. Кошурниковой, В. Кудрявцевой. Работа с текстом Р. Кошурниковой «Деревянное солнышко» позволяет вести с детьми диалог о проблемах семьи. Какой должна быть семья? Как должны быть распределены обязанности и права в семье? Как передать социальный, духовный, трудовой опыт подрастающему поколению? Очевидно, что личность развивается в семье, именно семья передает человеку духовные, религиозные, национальные и культурные традиции. Вместе с тем для педагога важно подчеркнуть специфику отношения русского человека к семье, т.к. «духовная принадлежность человека к русской культуре наиболее ярко проявляется в семейной жизни». Поэтому диалог

с детьми должен выстраиваться таким образом, чтобы учащиеся смогли выявить актуальные для русской культуры семейные ценности, качества характера, необходимые для семейной жизни.

Знакомство с памятниками родного города в разделе «Новеллы о Томске» позволяет детям соприкоснуться с уникальной архитектурой города. Это не только деревянные терема, украшенные резьбой, повествующей о родной земле, красоте, характере и нравах наших предков, но и узорные строения из кирпича и камня. Две разные эпохи прекрасно дополняют друг друга.

Таким образом, в процессе изучения программного материала по курсу «Культура Томска» у учащихся формируются следующие умения:

- находить в произведении искусства отражение традиций народа;
- выявлять и оценивать затронутые в художественном тексте проблемы, свойственные конкретной исторической эпохе;
- анализировать «вечные» духовные проблемы и образы, отраженные в литературном произведении;
- использовать различные источники информации для обогащения историко-культурных фоновых знаний (справочную, энциклопедическую литературу, средства массовой информации, музеи, библиотеки).

Если у младших школьников представление о культурном контексте еще не является сформированным, то учащиеся 9–11 классов уже вполне владеют этим понятием, часто пытаясь объяснить литературные произведения, поступки и характеры героев известным им культурным контекстом. Предложенные старшеклассникам программы способствуют углубленному изучению учащимися курса русской литературы, воспитанию у них филологической культуры. Авторская программа «Культура Древней Руси» дает широкий культурологический контекст для постижения учащимися древнерусской литературы, способствует установлению интегративных связей между словесным и другими видами искусства.

В Древней Руси зарождались многие жанры отечественной литературы – летописи, проповеди, сказания, хождения, жития. Образ мысли средневекового человека, и писателя в особенности, был религиозно-символическим. В символах образно и емко была выражена мысль. Так, в «Слове о полку Игореве» битва сравнивается

с работами земледельца, поскольку читателю были близки такие понятия, как «сев», «полив», «всходы»: *поле костьми было* ***посеяно****, кровью* ***польяно****, тугою* ***взыдоша*** *по Русской земле.* Мотив сева частотен для евангельских притч и вообще близок культурологической проблематике, т.к. лежащее в основе термина *культура* лат. *cultura* переводится как «возделывание», «обработка».

Большую пищу для размышления учащимся дает знакомство с «Хождением за три моря Афанасия Никитина». Его торговое путешествие могло печально закончиться у города Дербента в 1466 году, где их торговый караван по пути в Индию был полностью разграблен. Но этот мужественный человек продолжал путешествие уже с целью познать мир, неведомые страны, увидеть своими глазами и описать их богатства и обычаи. Несколько лет пребывал в Индии тверской купец, вел постоянные записи об увиденном, а ныне даже в Индии не имеют столь детального описания ее климата, природы и обычаев, какое оставил Афанасий Никитин… Не потому ли высится ныне над Волгой памятник этому отважному русскому купцу и писателю?

Богатейшие воспитательные возможности содержат и агиографические сочинения, а также патерики. Ими недаром восхищались Н. С. Лесков и И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой и И. А. Бунин. Историк В. О. Ключевский, наиболее полно изучивший жития святых и искавший в них отголоски исторических событий, дивился их образности, символичности, обилию описаний чудес. Образы святых, изучаемые в школе (Ольги, Владимира, Бориса и Глеба, Сергия Радонежского, Дмитрия Донского), дают много для размышления – «делать жизнь с кого».

В рамках курса «Лики культур в творчестве А. С. Пушкина» мы обращаемся к стихотворению «Подражания Корану». Здесь каждое слово свидетельствует о том, как поэт был захвачен Кораном. Перед изучением стихотворения на интегрированном уроке учитель истории в своем вступительном слове рассказывает о самой молодой из мировых религий, возникшей в VI веке в Аравии на перекрестке культур Востока и Запада.

В сообщениях учащихся о пророке Мухаммеде излагается хронология основных событий, выявляются библейские параллели в описании биографии, изображении характера основателе ислама, обозначается влияние природы на формирование его образа жизни.

При знакомстве с Кораном ученики сталкиваются с огромным пластом арабской теологической лексики, требующей освоения, и создают мини-словари для лучшего ее запоминания. На этом заканчивается подготовительный этап историко-культурного комментирования «Подражания Корану» А. С. Пушкина. Далее следует литературоведческий и лингвистический анализ диалога культур в стихотворении.

Таким образом, осуществляя в рамках элективных курсов культурологический подход в обучении и воспитании учащихся, мы рассматриваем текст как феномен культуры, что обусловливает необходимость историко-культурного комментария при изучении произведений литературы и искусства прошедших эпох и современного периода.

В. А. Доманский

Теория и практика внутрикультурного диалога

г. Томск

Наша конференция проходит в фарватере технологии диалога культур, которая вот уже почти 20 лет является одной из самых востребованных в образовании. И это закономерно, потому что после работ М. М. Бахтина гуманитарное мышление стало рассматриваться как большой диалог образов культуры по основным, главным вопросам бытия. Это диалог персонажей истории, искусства и основных языковых концептов: дома, храма, дерева, земли, неба, лица, человека и т. д., воплощенных в текстах, понимаемых нами в самом широком смысле. Метод бахтинского диалога позволяет по-новому подойти к процессу обучения и развития обучаемых, сделать его более продуктивным и ценностно направленным, ввести обучаемых в пространство мировой культуры и создавать себя по моделям той или иной культуры.

Начиная с конца 1980-х гг. идеи М. М. Бахтина подхватил В. С. Библер, который попытался их педагогизировать, рассматривая процесс обучения как организацию диалога культур, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, нового времени).

Это общение происходит в сознании обучаемых как равноправных субъектов, присваивающих себе разные исторические типы мышления и логики, воплощенные в текстах. При этом учебный процесс в Школе диалога культур Библер предлагал выстраивать следующим образом: 1–2-е классы – исходный этап диалога, когда завязываются «узелки» понимания; 3–4-е классы – изучение античной культуры; 5–6-е классы – погружение в культуру Средневековья; 7–8-е классы – изучение культуры нового времени и диалог между нововременными классами и классами античными и средневековыми; 9–10-е классы – классы культуры современности; 11-й класс – класс специально диалогический. «Здесь выпускники Школы диалога культур организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают – вместе с преподавателями – основные темы и проблемы единых – для всей школы – дискуссий, придумывают темы и проблемы общения и совместной деятельности» [1, с. 8–19].

Культуросообразность построения курсов в высшей школе, прежде всего на гуманитарных факультетах, отстаивал в своих работах М. С. Каган, который видел высшую цель гуманитарного образования в восхождении обучаемых по ступеням культуры, понимании моделей и морфологии разных культур.

Наряду с межкультурным диалогом правомерно выделять и внутрикультурный диалог, о котором в современной образовательной теории и практике упоминается очень мало, хотя еще в 1980-е годы, говоря о диалоге культур, В. С. Библер допускал *диалог культур внутри* каждой конкретной *культуры*, то есть ее способность «смотреть на себя со стороны», быть, по словам М.М. Бахтина, «амбивалентной» [1, с. 13]. Под амбивалентностью Библер подразумевает «общую способность каждой культуры отстраняться от самой себя, не совпадать с собой, быть диалогичной по отношению к себе самой, и – именно потому – быть диалогичной по отношению к иным культурам» [2, с. 105].

Применительно к преподаванию литературы следует различать две стороны внутрикультурного диалога: филологическую и педагогическую. Филологическая предполагает рассмотрение литературного процесса как одновременное сосуществование внутри одной культуры разных поэтических голосов, художественных стилей, мироконцепций и языковых картин мира. Педагогическая

сторона внутрикультурного диалога рассматривается нами как система учебных дискурсов, репрезентирующих определенную культурную эпоху, организация диалога по главным вопросам бытия мира и человека в культурном пространстве данной эпохи.

Амбивалентность культуры является своего рода «внутренним двигателем» ее развития, но она ни в коем случае не сводится к каким-либо двум полюсам, а характеризуется множеством антиномий. В русской культуре и русском менталитете, например, такими антиномиями Н. Бердяев называл следующие: «деспотизм, гипертрофия государства и анархизм, вольность; жестокость, склонность к насилию и доброта, человечность, мягкость; обрядоверие и искание правды; индивидуализм, обостренное сознание личности и безличный коллективизм; национализм, самохвальство и универсализм, всечеловечность; эсхатологически-мессианская религиозность и внешнее благочестие; искание Бога и воинствующее безбожие; смирение и наглость; рабство и бунт» [3, с. 44–45].

Развивая мысль русского философа, можно выделить и другие антиномии отечественной культуры: геополитическую – соединение признаков Запада и Востока; идейно-культурную – западничество и славянофильство; консерватизм и радикализм, социологизм и эстетизм, прагматизм и идеализм; политическую: монархия и республика, автократия и демократия.

Кроме того, в каждой культуре существует несколько культурно-исторических парадигм, различных *модификаций одной культуры*. Так, в русской культуре выделяются следующие периоды: языческая Русь, Киевская Русь, Русь татарского периода, Московская Русь, императорская Россия, Россия советского и постсоветского периодов. Каждая *модификация,* в свою очередь, состоит из *фаз* и включает в себя отдельные *гнезда*, своеобразные очаги культуры. В истории древнерусской литературы Д. С. Лихачев в соответствии с движением исторического процесса и культуры выделяет следующие *периоды*: период монументального историзма (XI в. – нач. XII в.); эпического стиля (период начавшейся феодальной раздробленности: XII в. – первая четверть XIII в.); лироэпического стиля (период первых десятилетий монголо-татарского ига: середина XIII в. – середина XIV в.), литература

эпохи русского Предвозрождения (вторая половина XIV в. – XV в.; его также называют периодом русского исихазма); период «второго монументализма» (XVI в.); литература переходного века (демократическая литература первой половины XVII в.; «стиль барокко» – литература второй половины XVII в.) [4, с. 14–15].

Важнейшие *культурные гнезда* древнерусского периода составляет искусство Киева и Чернигова, Новгорода, Пскова, юго-западных земель Руси, Владимиро-Суздальской Руси XII – начала XIII в., Московской Руси (здесь уместно будет выделить такие периоды: искусство Московского княжества XIV – первой половины XV в., Московской Руси второй половины XV – начала XVI в., Московской Руси XVI в., Московской Руси XVII в.).

Внутрикультурный диалог в филологическом образовании мы рассматриваем в нескольких аспектах: 1) диалог текстов в самом широком их понимании; 2) диалог стилей и жанров; 3) диалог образовательных парадигм и техник. Цель осуществления такого диалога – проследить смену культурных векторов, историко-культурных фаз развития, борьбу литературных направлений, литературоведческих, лингвистических и педагогических школ в культурном пространстве эпохи.

Смена культурно-исторического содержания эпохи неизбежно влечёт за собой изменение типов художественного сознания и типов мышления, отражающих как сознание человека, так и социальную психологию определённого времени. Произведения литературы, разного рода языковые тексты очень тонко реагируют на перемены в духовной жизни общества, изменения в эстетическом, философском, социально-психологическом микроклимате эпохи. До начала XIX века важнейшую роль в гуманитарной жизни людей играли кодифицированные жанры, затем жанровые категории теряют свои чёткие очертания, литературный процесс в значительной мере стал определяться авторской субъектностью.

В начале XX века автор текста следует не только свойственному ему стилю, но и стремится одновременно быть другим, владеть другими литературными техниками. В эпоху постмодернизма один и тот же автор не только демонстрирует в своем творчестве самые разнообразные техники, но в одном тексте может эклектически представить самые разные стили и типы художественного мышления, что было недопустимо в предыдущие эпохи.

Эта внутридиалогичность современной культуры ставит новые задачи перед нашей системой образования. Изучение словесности не должно сводиться к неким абстрактным целям, которые сформулированы во многих программах по русскому языку и литературе, как-то: «овладеть навыками речевой культуры», «усвоить языковые нормы», «познакомить учащихся с шедеврами русской и мировой литературы» и т. д. Выпускник современной школы должен быть понятым и востребованным в коммуникации, свободно владеть многими речевыми жанрами, а особенно теми, которые обеспечат будущую жизненную перспективу, успешно преодолевать барьер вхождения в разные типы текстов, в том числе и так называемые тексты-коллажи, изоморфно представляющие многоуровневое мышление современного человека. К сожалению, все попытки наших чиновников централизованно управлять филологическим образованием без ясного понимания этих гуманитарных процессов внутрикультурного диалога приводят к крайне негативным результатам. К примеру, можно назвать значительное сокращение часов на изучение литературы, и вообще отмена экзамена по русскому языку и литературе в форме сочинения. Как заметил бывший декан факультета журналистики МГУ профессор Я. Н. Засурский в беседе с корреспондентом «Литературной газеты»: «…сокращение программы по литературе – это очень плохо для развития интеллекта нации, для всей страны. Наше наследие классической литературы – важная часть не только отечественной словесности, а всей философии, всего мироощущения нашего народа. Оно ведь не только в трудах по философии, а в книгах, скажем Гоголя, великого гуманиста и знатока русской души, Достоевского, Пушкина…

Когда в школе сокращают число изучаемых произведений классиков, тем самым просто режут по живому нашу российскую идентичность, самобытность. Это очень плохо. Это не просто ошибка, это отступление от самого главного, что есть в наших традициях» [5, с. 184].

Не меньший урон престижу и уровню владения речевыми жанрами наносит обязательный экзамен по русскому языку и литературе в форме ЕГЭ. Главный порок ЕГЭ для школьника, считает И. Семенихин, то, что он «со школьной скамьи ломает всю психологию ребят. Они уже не стремятся думать, учить, полу-

чать глубокие знания, прекрасно понимая, что на «госах» от них потребуется только умение «угадать». Да и учителя все больше нацеливаются на банальное натаскивание» [6]. Самым неудачным, безусловно, в КИМах по русскому языку является задание **С**, ориентированное на формальную логику, без права выбора учащимися своей формы и жанра ответа. Такие задания – давно прошедший день. Практика подтверждает, что современный школьник стремится к самым разнообразным жанрам и речевым формам. Ему интересны разного вида языковые стилизации, эссе, игры-погружения в культурные явления, индивидуальная проектная деятельность.

Новые образовательные технологии, в основе которых концепции диалога культур и диалога в культуре, становятся приоритетными еще и потому, что если первая способствует формированию у современного человека планетарного мышления, то вторая больше связана с воспитанием гражданина своего отечества. Организация внутрикультурного диалога позволяет перевести преподавание на новый качественный уровень, более концептуально и системно выстроить программу школьных курсов, представить нашу словесность в динамике, развитии, нюансах. В связи с этим при разработке программ необходимо выбрать те произведения, которые бы наиболее ярко представляли разные периоды, фазы и духовные гнезда нашей культуры. Существующая же ныне практика давать представление об определенном периоде русской культуры (например, древнерусском) на материале одного – двух произведений постепенно должна быть изжита.

Кроме подбора литературных текстов для организации диалога как внутри культуры, так и между культурами необходимо обращение к произведениям других искусств: архитектуры и скульптуры, живописи и графики, музыки, садово-паркового искусства, театра, кино и т. д. Разные искусства, взаимодополняя друг друга, создают образ определенной культурной эпохи, передают ее дух, ее эстетические и этические ценности. Основной способ рассмотрения произведений разных искусств – *интеграция*, которая в отличие от межпредметных связей предполагает более концептуальную, глубинную связь на уровне ключевых понятий, идей, моделей мира.

Внутрикультурный диалог в процессе изучения словесности осуществляется посредством взаимодополняющих друг друга дискурсов: социального, политического, художественного, этического, эстетического, речевого и т. д. При этом среди сопоставлений можно различать: *внутритекстовые* (сопоставление разных оценок текста читателями и критиками, а также диалог разных искусств в пространстве текста); *интерпретационные* (сопоставление разных интерпретаций текста на основе авторского инварианта – историко-генетический и историко-функциональный подходы); *межтекстовые* (сопоставление разных произведений изучаемого автора или разных авторов, между которыми возможно установить типологические связи); *надтекстовые* (сопоставление произведений разных искусств).

Таким образом, внутрикультурный диалог не просто еще одно модное словечко, а сложный историко-культурный процесс, который предполагает его адекватное отражение в образовании на уровне структурирования содержания, создания новых техник и методик обучения.

Литература

1. Библер, В. С. Школа диалога культур. Основы программы / В. С. Библер. – Кемерово, 1992.
2. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – М., 1991.
3. Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М., – 1990.
4. Лихачев, Д. С. Введение. Своеобразие исторического пути русской литературы X – первой четверти XVIII века / Д. С. Лихачев // Лихачев, Д. С. История русской литературы: в 4 т. – Т. 1. – М., 1980.
5. Засурский, Я. Н. Быть русским человеком, не прочитав «Муму» / Я. Н. Засурский // Единый государственный экзамен. Белая книга. – М., 2008.
6. Семенихин, И. В. Единый госэкзамен – шаг вперед или два шага назад? Куда катится образование в России… [Электронный ресурс] / И. В. Семенихин – Электрон. дан. – Режим доступа : www/nasledie.ru..

Е. Н. Ковалевская

Приемы организации позиции учителя в диалоге (на материале изучения повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» в 9 классе)

г. Томск

В качестве рабочей гипотезы, определяющей направление представленного в данной статье исследования, можно постулировать следующее: диалог как особая по содержанию и форме совместная деятельность педагога и учащихся развивается с помощью приемов, содержание которых выделяется в соответствии с этапами разворачивания смыслодеятельности в рамках этой формы.

В наших предыдущих работах были выделены следующие этапы развития смысла в диалоге:

1) актуализация сопереживания педагога и ребенка в совместной деятельности, так как именно через эти переживания опыт учителя и ученика оказывается включенным в общение. На этом этапе детям дается возможность что-то пережить и проявить свое видение и понимание воспринятого;
2) осознание ребенком своего переживания и перевод его из внутреннего состояния в пространство учебной деятельности. Учитель в этой ситуации, используя соответствующие приемы, помогает обучаемым в оформлении нуждающихся в выражении смыслов;
3) этап соорганизации смыслов. Педагог направляет свои усилия на составление карты первичных смыслов, оформление общего смыслового поля. Он работает как проектировщик, включая в свою деятельность приемы, проявляющие общее смысловое пространство;
4) оформление учениками своего «Я-пространства» в рамках культурной нормы. Учитель использует здесь приемы, направленные на развитие культуры текстопорождения [1].

В качестве исходной нами принимается идея о том, что приемы организации диалога предполагают в итоге проявленность индивидуального восприятия и понимания изучаемого текста. Основаниями успешности совместной деятельности при этом могут служить:

- инициативная вовлеченность участников совместной деятельности в реконструкцию личного опыта;
- создание различных полей инициатив, соорганизация смыслов совместной деятельности;
- проектирование и реализация личных инициатив, смыслов и различных видов совместной деятельности;
- проектирование и выявление предметного «Я-пространства»;
- понимание проблем и оценка успешности своей деятельности.

Данные основания проявляют себя в конкретной деятельности педагога и учащихся в ряде определенных действий и реакций. Поэтому для анализа успешности работы использовалась карта совместной деятельности педагога и учеников, в которой зафиксированы эти действия (см. таблицу) [2].

Основания успешности учебной деятельности в диалоге, их проявленность в работе учителя и ученика

Деятельность учителя	*Основание*	*Деятельность ученика*
Опредмечивание материала (проявление своего авторского вхождения в его содержание). Действия: называние, описание зон инициативы, «нецелевое» формулирование содержания работы, предоставление выбора различных форм проявления смыслов учащихся.	Инициативная вовлеченность участников учебной деятельности в реконструкцию личного опыта.	Погружение в ситуацию. Участие в замысле урока: появление реплик на понимание, предложение форм, способов работы.
Актуализация смыслов учащихся. Действия: составление карты первичных смыслов, проявление культурологических версий понимания художественного произведения.	Создание различных полей инициатив, смыслов участников учебной деятельности.	Проявление первичных смыслов. Написание сочинений по впечатлениям, участие в ситуации в виде реплик, различного вида текстов.
Проявление дальнейших перспектив учебной деятельности. Действия: выявление общих, полярных смыслов, тем, версий; учитель- «консультант», «информатор», «партнер».	Соорганизация смыслов учебной деятельности.	Работа с обнаружившимися смыслами. Участие в проектировании дальнейшего изучения текста. Составление авторских заявок, т. е. определение своего места в учебной деятельности (выбор приоритетных форм, тем, проблем работы с текстом).

Ориентируясь на обозначенное выше понимание диалога **на первом этапе** работы мы предложили учащимся, прочитавшим текст повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», осмыслить и определить свое отношение к произведению. В рамках диалога-погружения девятиклассники обозначили свои версии понимания повести. Приведем примеры высказываний детей.

Лиза до встречи с Эрастом – это обычная девушка, живущая в своем замкнутом пространстве. После встречи с ним она сначала счастливая, а потом несчастная.

Эраст – это молодой человек, повеса, не задумывающийся об окружающих его людях, своем будущем. Во времена Карамзина мужчина, если он не имел определенного статуса, не мог позволить себе иметь свою личную жизнь, и поэтому Эраст оказался в ситуации эмоциональной удивленности, мужской, человеческой. Лиза красива, изящна, умна, она – интересный человек, который показался ему занимательным.

В комментарии сложившихся версий был сделан акцент на том, что предметом внимания оказалась нравственно-психологическая проблематика повести. Для того чтобы помочь обучаемым оформить свои мысли, деятельность была организована в рамках педагогической позиции «партнер» с использованием адекватных приемов. Обучаемым было предложено подумать о содержании текста, ориентируясь на представления о любви, которые сложились в культуре (этот прием можно назвать «культурологический комментарий»).

Девятиклассникам размышляли о том, какие ситуации повести могут менять отношение к следующим высказываниям: *Любовь, которая боится препятствия, – не любовь* (Д. Голсуорси); *Болезнь любви неизлечима* (А. Пушкин); *От любви не требуют поруки, С нею знают радость и беду* (С. Есенин), Любовь сильнее страха смерти (У. Шекспир); *…Только влюбленный имеет право на звание человека* (А. Блок); *Мы знаем, что любовь сильна, как смерть, зато хрупка, как стекло* (Ги де Мопассан).

На этом этапе работы учитель помогает учащимся представить свои смыслы более широко и культурологически емко, используя при этом материал повести. При этом используется следующий круг педагогических позиций: «учитель-информатор»,

«учитель-консультант», «учитель-редактор». Следует заметить, что это, в свою очередь, предполагает использование совокупности приемов, в том числе:

- эмпатического слушания;
- обобщения, аналитического обзора поля смыслов, констатирующей интонации и др.;
- дозированного введения информации, удовлетворения информационного запроса учеников (замечания, комментарии, ответы на ситуативно возникшие вопросы учеников и др.);
- демонстрации расположенности, установления личного контакта, ролевого перевоплощения.

На втором этапе изучения произведения старшеклассники с помощью педагога, находящегося в позиции «учитель-консультант», должны были обсудить нравственно-этические проблемы произведения в контексте современных психологических концепций. С этой целью была использована методика акцентуации характера К. Леонгарда. Включая ее в содержание методического проекта, учитель проинформировал обучаемых о содержании концепции психолога, подчеркнул, что в ее контексте каждая личность рассматривается как воплощение доминирующей, стержневой характеристики, определяющей содержание ее характера и поведения [3].

Затем ученикам было предложено в логике классификации характеров К. Леонгарда проанализировать содержание повести Карамзина, используя полученную информацию. Учитель в ходе этой работы занимал различные позиции: ему необходимо было быть консультантом, информатором, фасилитатором, используя для этого соответствующие приемы.

В процессе наблюдений девятиклассники в контексте психологической методики сделали выводы о зависимости финала произведения от особенностей типов личностей героев и их социального положения (Лиза по сути не могла поступить по-другому, и Эраст в социальном плане был человеком зависимым, рабом своего положения в обществе).

Приведем фрагменты высказываний учащихся.

Трагический финал закономерен. Лиза, чувствительная (сензитивная), остро чувствующая (гипертимная) и в то же время слабая, неспособная выйти за круг своих ощущений (циклоидная), была обречена

на одиночество и гибель. Ее психологические характеристики усугублялись социальным неравенством, которое существовало в те далекие времена, и вели к суициду.

Эраст не случайно стал причиной гибели Лизы. Он человек впечатлительный (сензитивный), способный увлечь другого своей эмоциональностью. Но в то же время он подчинен обстоятельствам (конформный тип поведения) и легко отказывается от своей любви. Ему несвойственно быть приверженным одной страсти, и Лиза закономерно остается одна.

На третьем этапе изучения произведения, организованном в рамках урока-задания, учащимся было предложено представить содержание повести как явление сентиментализма. Ориентируя их на сведения, полученные об этом направлении (исторические, философские, этические, эстетические характеристики сентиментализма), учитель предложил девятиклассникам создать тексты-отчеты, в которых должны были быть представлены элементы содержания повести, характеризующие ее как сентименталистский текст. При этом педагог действовал в рамках позиции «учитель-редактор», задача которого – помочь учащемуся оформить текст учебного сочинения.

Организуя анализ результатов работы, педагог с ориентацией на обозначенные критерии успешности предложил учащимся написать сочинения, тематика которых была сформирована на основании различных способов проявления их инициативы в проекте. Выбор тем распределился следующим образом:

1) темы творческого характера, предполагающие проявленность проектного мышления («Я-пространства»): *…И крестьянки любить умеют!*; *История одного суицида*; *Почему Эраст «был до конца жизни своей несчастлив»?* и др. (15 %);
2) темы, предполагающие нормативное, культурологически грамотное проявление учениками своих смысловых инициатив: *«Бедная Лиза» Н. М. Карамзина как произведение сентиментализма*; *Судьба главной героини в повести* и др. (65 %);
3) темы, говорящие о том, что учащиеся сохранили первичный уровень восприятия и понимания: «Прочитано произведение», «История одной любви» и др. (20 %).

Диагностика эффективности использования различных приемов организации позиции учителя в диалоге заключалась в анализе текстов сочинений по следующим параметрам:

- «открытость текста», признаком которой является наличие маркирующих слов (местоимение *я*, вводные слова и предложения, проявляющие эмоциональную реакцию: *Мне понравилось…*, *На меня произвело впечатление…* и т. п.);
- признаки «текста для себя»: логически и стилистически неоформленные предложения, черты разговорного стиля, стилевая и содержательная противоречивость текста в целом, отсутствие аргументации выдвигаемых тезисов, наличие слов и выражений, свидетельствующих о поглощенности ученика собственными мыслями, эмоциями, чувствами без соотнесения с другими (*Я считаю…*, *Мне кажется…*, *Я думаю…*);
- наличие вопросов (к произведению, к самому себе, к педагогу и т. д.), сопровождаемых размышлениями, рассуждениями ученика;
- присутствие «наивных», «парадоксальных» высказываний;
- «резкая субъективизация» восприятия, проявляющаяся в односторонности интерпретации художественного произведения, соответствующей смысловым доминантам ученика (поверхностная или искаженная трактовка авторского замысла художественного произведения, наполнение художественного текста нравственно-этическими категориями, собственными проблемами ученика);
- нестандартность, неодинаковость текстов (разные жанры, акцентирование внимания на разных темах, эпизодах, проблемах, неодинаковое их толкование).

Анализ работ девятиклассников в обозначенных параметрах рассмотрения их текстов позволил говорить о том, что приемы организации позиции учителя в диалоге в процессе изучения повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» оказались эффективными в ситуациях разворачивания учебного проекта на различных этапах проектирования диалога.

Литература

1. Ковалевская, Е. Н. Изменение совместной деятельности и содержания образования в диалоге / Е. Н. Ковалевская // Школа Совместной Деятельности: Концепция, проекты, практика, развитие. – Кн. 3. – Томск, 2000.
2. Ковалевская, Е. Н. Экспертиза как способ развития проекта (на материала разворачивания проекта «Развитие диалога в Школе Совместной Деятельности) / Е. Н. Ковалевская // Экспертиза инновационных процессов в образовании: Практика организации и опыт проведения экспертизы. – Кн. 2. – Томск, 1999.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев, 1989.

М. С. Ковалевская

Педагогические возможности использования личностно ориентированных технологий на уроках литературы (на материале изучения творчества В. Г. Короленко в 8 классе)

г. Томск

Формирование открытого образовательного пространства – так можно определить сущность современной ситуации в образовании. Содержание этого процесса реализует себя на нескольких уровнях. В рамках изменения предметно-тематического содержания речь идет о появлении в школьном литературном образовании множества программ, авторы которых предлагают изучать русскую и зарубежную литературу в том или ином фактологическом наполнении, в ориентире на определенные литературоведческие и культурологические ценности. Так, в частности, в программе под редакцией М. Б. Ладыгина акцент сделан на изучении нравственно-психологического содержания художественных произведений. А. Г. Кутузов, А. К. Киселев и др., авторы программы углубленного изучения литературы в средней школе, предметом своего внимания, основой педагогической концепции освоения программы делают эстетическую компоненту. Интересующая нас базовая программа литературного

образования под редакцией Т. Ф. Курдюмовой в определенном смысле гармонизирует педагогические цели и ориентиры, так как ее авторы принимают во внимание различные аспекты литературного развития школьников, предполагая их осуществление в урочной и внеурочной деятельности.

В целевом плане открытость образовательного пространства обнаруживает себя в присутствии различных форм подготовки по предмету: в рамках базового курса учащиеся приобретают основы историко-литературных знаний и умений; в процессе обучения в профильных классах делается акцент на углубленной подготовке по литературе; в работе на занятиях элективных курсов развивается индивидуальность ребенка, так как здесь педагог работает с произведениями, ценностями и смыслами, которые выбирают сами обучаемые.

В деятельностно-технологическом аспекте эта общая тенденция проявляет себя в том, что становятся актуальными различные технологии и формы обучения, в рамках которых реализуются вновь возникающие, меняющиеся образовательные цели. Современный педагог оказывается в ситуации постоянного самоопределения, каждый раз решая вопрос о том, какие технологии, методики выбрать для своей профессиональной деятельности, чтобы достичь необходимых результатов. Эта задача осложняется тем, что предметом профессиональных усилий учителя может стать один и тот же обучаемый субъект: современного ученика нужно подготовить к ЕГЭ по предмету (то есть сформировать у него базовые знания, умения и навыки); реализовать его интересы и потребности, если таковые возникли, в рамках элективного курса; обеспечить углубленную подготовку в данной предметной области, необходимую выпускнику для поступления в высшее учебное заведение. Сложность выбора педагога в обозначенной ситуации заключается в том, что в современной педагогической науке и практике выделяют более пятидесяти образовательных технологий. Не рассматривая их перечень и типологию и не вдаваясь в анализ содержания, отметим только, что, обращаясь к этим технологиям, учитель каждый раз оказывается в позиции «ситуативного проектировщика». Речь идет о том, что очень часто в практической деятельности педагогу приходится руководствоваться интуицией, опытом, чтобы выбрать необходимый

технологический и методический инструментарий в своей профессиональной деятельности. Безусловно, такая «натуральность» наносит вред качеству обучения: страдает содержание образования, ухудшаются его результаты.

Мы полагаем, что профессиональная компетентность учителя может обнаруживать себя в этой ситуации в том, что он осознанно занимает позицию «культурного проектировщика» своей деятельности. В нашем случае это означает необходимость выбора такой образовательной технологии, которая своей идеологией, содержанием, технологической наполненностью позволит «проявить» замысел будущего проекта и обозначить траектории его развития в плане выбора адекватных для этого развития других образовательных технологий. Думается, что такой образовательной технологией может являться диалог, использование которого позволило нам спроектировать и реализовать проект изучения творчества В. Г. Короленко в 8 классе в урочной и внеурочной деятельности (на базе программы Т. Ф. Курдюмовой).

В основу разворачивания проекта были положены следующие теоретические предположения:

- диалог выступает особым способом появления и развития нового содержания образования;
- содержание образования в диалоге формируется самими участниками совместной деятельности – педагогом и учащимися, что обусловливает его личностный характер;
- развитие содержания образования в диалоге происходит вследствие появления, соорганизации в совместной деятельности смыслов ее участников;
- диалог, с одной стороны, является способом развития содержания образования, с другой – сам становится содержанием образования [1].

По мнению М. М. Бахтина, «мы ставим чужой культуре вопросы, которые она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, свои смысловые глубины» [2, с. 128]. В рамках этой идеи ученого на первом этапе реализации проекта был организован диалог на материале рассказов В. Г. Короленко «Парадокс» и «Огоньки». Ученикам, ознакомившимся с произведениями, было предложено обозначить свои

версии, смыслы по поводу прочитанного. Работая со смыслами детей, фиксируя их содержание в «карте первичных смыслов» [1, с. 88], педагог выделил в качестве основной темы, которая заинтересовала восьмиклассников, тему несчастья. Ее содержание возникло на основе анализа осмысления учащимися рассказа В. Г. Короленко «Парадокс», в котором они увидели, с одной стороны, трагедию человека-калеки, зарабатывающего на жизнь себе и другим, с другой стороны, подчеркнули, что несчастье одного может быть фактором его личностного становления и в то же время ситуацией, проявляющей отношение к несчастью окружающих.

Тематическое пространство, определившееся на первом уроке, стало основой для включения в проект технологии проблемного обучения. Согласно ее содержанию педагог создал для детей условия для погружения в материал. Работа была организована по группам, учащимся предлагались для осмысления высказывания о счастье и несчастье, подобранные по разным основаниям. Одна группа размышляла над трактовкой счастья как состояния, регулируемое и контролируемое самим человеком: *Кто сам себя считает несчастным, тот становится несчастным* (К. Гельвеций), т. е. счастье в этой логике трактовалось как состояние, регулируемое и контролируемое самим человеком. Вторая группа обсуждала мысль о призрачности счастья: *Счастье есть мечта, а горе реально* (Вольтер). Внимание третьей группы было сфокусировано на несчастье как на факторе воспитания человека: *Школа несчастья есть самая лучшая школа* (В. Г. Белинский).

В процессе обсуждения предложенных культурологических версий учащиеся с помощью педагога пришли к следующему наблюдению: в рассмотрении антиномии «счастье – несчастье» определяющим является человеческий фактор. Мысль А. В. Суворова о том, что «люди часто сами бывают причиною и источником счастья и несчастья», стала своеобразным идеологическим итогом урока и связующим звеном этого занятия с дебатами, которые были организованы в рамках элективного курса.

«Дебаты» как образовательная технология призваны формировать у учащихся умение формулировать и аргументировано излагать свою точку зрения в разговоре, развивать готовность и способность слышать и слушать другого. Эта форма коммуникации в обучении предполагает свою режиссуру: «выступающие»,

«оппоненты», «аналитическая группа», – таковы основные позиции, которые представляют образовательное пространство в дебатах. В нашем случае оно было спроектировано на материале повести В. Г. Короленко «Слепой музыкант», содержание которой (история духовного становления главного героя через преодоление своего несчастья, озлобленности, открытие им своей сущности в творчестве, любви) явилось предметной основой появления и развития у участников дебатов различных версий, представлявших рассмотренную выше мысль А. В. Суворова.

Не останавливаясь подробно на содержании разговора, возникшего в рамках обсуждения, отметим только, что оно оказалось эффективным в том смысле, что позволило соединить нравственно-психологические проблемы, актуализированные в связи с изучением повести В. Г. Короленко, со «сквозными» для курса литературы в 8 классе идеями, обсуждаемыми при рассмотрении таких произведений, как «Зеленая лампа» А. Грина, «Телеграмма» К. Г. Паустовского, «Фотография, на которой меня нет» В. П. Астафьева. В определенном смысле можно было говорить о появлении предметно-деятельностной ситуации для включения в деятельность образовательных проектов, направленных на углубленное рассмотрение связей этих произведений.

В проектах, где личностно ориентированные технологии являются определяющими в обучении, в качестве критерия успешности педагога может стать элемент модальности в устных и письменных текстах учащихся. Модальность, понимаемая в данной ситуации как присутствие отношенческой, ценностно-смысловой компоненты познания, может присутствовать в разных вариантах в итоговых текстах обучаемых (в модально-эмоциональных и вводных конструкциях: мне нравится, представляет интерес, к сожалению; модально-рефлексивных: *я уверен, несомненно, я полагаю, есть основания считать*).

Ориентируясь на эти критерии проявления успешности, по результатам анализа итоговых работ учащихся, выполненных в обозначенных формах и жанрах, мы имели возможность констатировать, что в целом эксперимент подтверждает правомерность предположения о продуктивности выбора диалога в качестве базовой личностно ориентированной технологии для эффективного развития учебной деятельности в рамках всего образовательного проекта.

Литература

1. Ковалевская, Е. Н. Организация диалога на уроке литературы (на материале изучения романа И. А. Гончарова «Обломов» в 10 классе) / Е. Н. Ковалевская // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – Сер. : Гум. науки (Филология). – Вып. 1. – Томск, 2001.
2. Бахтин, М. М. Ответы на вопросы редакции «Нового мира» / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

Л. В. Колпакова

ЕГЭ как инструмент оценки качества образования

г. Томск

Новые приоритеты в сфере образования, растущая вариативность форм получения образования, разнообразие учебных заведений, введение новых программ, методик преподавания влияют на качество подготовки школьников. В современной сфере управления образованием актуальным становится вопрос о мониторинге, посредством которого можно способствовать повышению качества образования.

Одной из причин разработки и введения единого государственного экзамена является стремление проанализировать уровень качества образования на школьном этапе. Вопрос о том, может ли ЕГЭ выступать инструментом оценки качества образования, поднимался со времени его введения в качестве эксперимента. В 2008 году ЕГЭ был введен как обязательный экзамен по России, в связи с этим споры о ЕГЭ вспыхнули с новой силой. Рассмотрим возможность оценки посредством ЕГЭ качества образования по русскому языку, проанализировав основные претензии, высказываемые в адрес ЕГЭ.

Активно обсуждается вопрос о равноценности вариантов контрольно-измерительных материалов, то есть о создании всем учащимся равных условий при выставлении оценки. Анализ вариантов на протяжении пяти лет проведения ЕГЭ в Томской области показывает, что возможны значительные расхождения в уровне решаемости отдельных заданий, чаще всего в части В. Например, в 2008 г. задание В1, связанное с определением способа образования слова, в варианте 459 выполнило 2% школьников,

а в варианте 710 – 75%. В то же время анализ решаемости вариантов в целом показывает, что составители КИМов неравноценностью трудности отдельных заданий «выравнивают» сложность вариантов. Итоговое расхождение в решаемости вариантов может составить до 7%, то есть в целом можно говорить о том, что варианты вполне равнозначны и ученики, участвуя в экзамене, находятся в одинаковых условиях.

На втором месте стоит вопрос о корректности заданий ЕГЭ, высказываются претензии к формулировке заданий в журнальных статьях, интернет-обсуждениях, однако редко кто приводит конкретные примеры заданий, иногда складывается впечатление, что автор статьи даже не заглядывал в варианты ЕГЭ. Предметная комиссия Томской области каждый год анализирует содержание вариантов и степень корректности заданий по русскому языку [1]: на этапе эксперимента отмечались некоторые ошибки и недочеты вариантов, в последние 2 года варианты в основном не вызывают претензий, в 2008 году некорректным, на наш взгляд, являлось только задание А30, связанное с определением типов речи, в котором для анализа предлагался небольшой отрывок текста в несколько предложений, а в качестве ответа давались два или все три типа речи (например, вар. 389, 710, 350, 563). Оказывалось, например, что при описании и повествовании, описание занимает от предложенного объема отрывка всего одно предложение, следовательно, в качестве ответа предлагать описание и повествование некорректно, так как ведущим типом речи является один – повествование. Остальные задания сформулированы вполне корректно.

Что касается содержательной стороны вариантов, они соответствуют современным школьным программам, в экзаменационную работу по русскому языку включены задания, предназначенные для проверки усвоения содержания по основным разделам русского языка: «Фонетика», «Языковые нормы», «Речь», «Синтаксис», «Морфология», «Орфография», «Пунктуация» и др. В то же время реформа образования ставит новые задачи и перед ЕГЭ. В связи с введением профильной школы идет обсуждение необходимости варьирования экзаменационных заданий в зависимости от профиля обучения: естественно-научного,

гуманитарного, математического и др. В 2009 г. Планируется изменение экзамена по математике, думается, что экзамен по русскому языку тоже требует доработки в этом направлении.

Сопоставление решаемости заданий части А, В и С демонстрирует, что в хуже всего ученики справляются с частью В (табл. 1).

Таблица 1

Решаемость типов заданий

Тип заданий	2008 г.	2007 г.	2006 г.	2005 г.	2004 г.	2003 г.
А	69,09	75,5	71,64	68,03	67,22	74,48
В	38,27	47,6	45,43	38,65	35,94	41,14
С	60,31	71,2	62,36	57,60	64,16	61,95

Это связано с тем, что задания части В призваны проверить, с одной стороны, знание лингвистической терминологии, с другой стороны, умение анализировать языковые единицы разных уровней, так как часть этих знаний (например, типы односоставных и придаточных предложений, виды подчинительных связей в словосочетании, способы словообразования) не актуальна при практическом использовании языка (реализации коммуникативной функции), не все ученики способны справиться с этими заданиями. Считаем, что именно эту часть можно сделать специальной для классов с гуманитарной подготовкой.

В то же время задание повышенной трудности, часть С, необходимо оставить для всех сдающих экзамен, так как именно оно проверяет не только уровень коммуникативной компетенции, но и действительный уровень грамотности, демонстрирует общий культурный уровень школьника.

Говоря о ЕГЭ как инструменте оценки качества образования, необходимо отметить, что результаты экзамена позволяют проследить тенденции изменения в освоении предмета школьниками, выявить слабые места и, следовательно, корректировать педагогу свою дальнейшую работу с учениками. В частности, предметной комиссией был отмечен низкий уровень выполнения части С, сочинений-рассуждений по предложенному тексту. Отмечались следующие недостатки: непонимание школьниками основного содержания текста, неумение комментировать текст,

высказывать и аргументировать свое мнение. Особенно плохо дети справились с художественными повествовательными текстами, их сочинения сводились к пересказу, школьники не могли понять проблематику и авторскую идею, были не способны дать смысловую интерпретацию текста. Кроме того, в большинстве работ отсутствовала логичность изложения, в синтаксисе прослеживалась отрывочность суждений, учениками не учитывается специфика письменного текста, иногда он как бы становится отражением устной речи, при этом общий смысл высказывания ясен, но формальная связь между частями потеряна. Например, «Раньше такого не было, ребенок радовался самому простому, что кажется для нас сейчас, он дорожил, что у него была единственная игрушка». Эксперты отмечали во многих работах бедность лексикона, наличие большого количества элементов разговорного стиля в синтаксисе и лексике. Причиной этого, на наш взгляд, является ослабление гуманитарной составляющей в школьной программе.

Следовательно, на уроках русского языка, необходимо последовательно применяя коммуникативный подход, уделять больше внимания тексту на всех уровнях образования: начального, основного и полного среднего. Обязательным является постепенное формирование и отрабатывание навыка построения грамотного высказывания, создания собственного законченного текста, здесь особое внимание необходимо обратить на формирование критического мышления школьника, так как понять чужой текст можно лишь на фоне собственного личностного отношения к его проблематике, совершенствовать уровень культуры полемики, культуры высказывания своей точки зрения, попутно включать лингвистический анализ текста, разные виды разборов (фонетический, морфологический, синтаксический и т. д.), необходимо давать задания творческого характера, позволяющие проверить как теоретический, так и практический уровень знаний.

Анализ выполнения заданий части А и В также позволяет определить, насколько освоены те или иные темы курса. Так, в 2008 г. плохо были выполнены задания по морфологии – 39 % (особенно служебные части речи), по синтаксису – 43% (типы односоставных предложений, и типы придаточных), по средствам выразительности – 33%.

Таким образом, ЕГЭ может выступать инструментом оценки качества образования, анализ результатов ЕГЭ позволяет выявить проблемные стороны в освоении предмета и наметить направления для улучшения подготовки учащихся.

В то же время, на наш взгляд, существуют некоторые проблемы в объективности оценки знаний учащихся. Как известно, оценка выставляется по стобалльной системе при наличии 31 задания части А, 8 заданий части В и 12 критериев оценки (21 балл) части С, то есть 60 первичных баллах. Перевод первичных баллов в тестовые происходит посредством шкалирования по математической модели, представленной в докторской диссертации В. А. Хлебникова [2]. Вычисление результата экзамена построено на основании двух допущений: 1)результат теста зависит от степени трудности заданий, используемых в КИМах и степени подготовленности выпускников, 2) распределение трудности заданий и подготовленности выпускников подчиняются закону Гаусса. (Карл Гаусс в начале XIX века вывел закон распределения ошибок величины, получаемой в эксперименте. При этом он принял как постулаты следующие допущения: равные по модулю ошибки равновероятны; чем больше ошибка, тем меньше её вероятность; при увеличении ошибки вероятность её стремится к нулю; из серии проведённых измерений наиболее точным является среднее значение).

Оценка работ на основании данной схемы в предыдущие годы (2003–2007) не подвергалась нами сомнению, так как соотношение тестовых баллов с пятибалльной шкалой оценивания значительно не менялось. Однако в 2008 году произошло значительное смещение шкалы оценивания, сравним данные таблицы 2:

Таблица 2

	2008	**2007**
Оценка «2»	0–39 баллов	0–29 баллов
Оценка «3»	40–57 баллов	30–48 баллов
Оценка «4»	58–71 балл	49–65 баллов
Оценка «5»	72–100 баллов	66–100 баллов

Уровень выставления «2» и «3» повысился на 10 баллов, уровень выставления оценки «5» повысился на 6 баллов. Это могло произойти в результате того, что либо тесты были более простыми, либо ученики более подготовленными по сравнению с предыдущим годом. Однако анализ контрольно-измерительных материалов показывает, что в этом году не произошло их количественного и содержательного изменения, задания расположены в том же порядке, по тем же темам, что и в 2007 году. Одновременно уровень решаемости заданий всех трех типов снизился (см. табл. 1).

В то же время сравнение среднего балла на протяжении 6 лет проведения ЕГЭ по русскому языку в Томской области демонстрирует противоположные данные: в 2008 г. экзамен был сдан не хуже всех предыдущих годов, средний балл 57,86 (табл. 3).

Таблица 3

Русский язык	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Средний балл	56,07	54,49	50,99	53,3	55,62	57,86

Все эти статистические показатели оказываются не совсем понятны и рассогласованны, так как повышение среднего балла (т. е. более высокий уровень знаний по предмету) не соотносится с уменьшением процента решаемости всех заданий по разделам русского языка.

Исходя из вышеприведенного анализа, хочется обратить внимание на то, что ЕГЭ помимо объективного (независимого) контроля должен осуществлять объективное оценивание знаний учащихся. В сложившейся на данном этапе ситуации оказывается, что учащиеся, сдававшие экзамен в разные годы и показавшие одинаковый уровень знаний, могут быть оценены по-разному. Кроме того, чем выше уровень знаний учащихся, тем сложнее им сдать экзамен, так как в любом случае определенный процент сдающих обречен на получение неудовлетворительной оценки, чем ниже уровень знаний всех учеников, тем легче получить удовлетворительную оценку. Исходя из этого, на наш взгляд, было бы целесообразно установить тот содержательный минимум, демонстрируя знание которого, ученик получит удовлетворительную оценку (например, выполнение определенного количества орфографических, пунктуационных, нормативных, текстовых заданий).

Литература

1. Анализ результатов ЕГЭ-2007 по английскому языку, немецкому языку, литературе, русскому языку в Томской области : информ.-аналитич. отчет и метод. рекоменд. / Т. Г. Петрашова, Т. Т. Уразаева, Л. В. Колпакова и др. – Томск, 2007.
2. Хлебников, В. А. Теория и методы оценки эффективности систем обучения коллективного пользования. [Электронный ресурс] / В. А. Хлебников : автореф. дис. … д-ра физ-мат. наук. – М., 2006. – Электрон. дан. – Режим доступа : www.ivms.ru

И. Ю. Прусова

Специфика уроков развития речи и их роль в формировании толерантности школьников

Тульская область

Сегодня общество остро нуждается в людях, способных не повторять готовые изречения, чужие мнения, истины и постулаты, а мыслить самостоятельно, принимать общественные решения, отстаивать свои убеждения. Цицерон говорил: «Красноречие есть одно из высших проявлений нравственной силы человека». Преподаватели, учителя русского языка, риторики должны научить учащихся, соблюдая этико-психологические законы общения, вести беседу, участвовать в дискуссии и споре, ясно, лаконично и предельно четко излагать свое мнение, слушать, слышать и понимать собеседника, произносить яркую, убедительную речь в различных жанрах. В то же время общение с собеседником требует от каждого, даже самого красноречивого оратора максимальной терпимости к другому мнению, в философии и педагогике известной как *толерантность.*

Быть толерантным – значит принимать взгляды другого и не оказывать на собеседника чрезмерного давления при попытке заставить его изменить свои взгляды, если они не причиняют вреда. Толерантный человек проясняет разногласия в диалоге и пытается разрешить спор, дискутируя и убеждая.

Перекрёстная дискуссия является эффективным средством развития критического мышления. Продемонстрируем это

на примере сценария урока, на котором анализируется автобиографический очерк Ч. Айтматова «Переводчик» из книги «Заметки о себе».

Урок развития речи (подготовка к изложению)
Тема: «Национальный язык»

Цели урока:

1) знакомство с содержанием и языковыми особенностями текста, подготовка к домашнему сочинению;
2) развитие критического мышления, речи, творческих способностей учащихся;
3) воспитание у них уважительного отношения к родному и инонациональным языкам.

Сам текст – отрывок из автобиографии Чингиза Айтматова – замечателен тем, что содержит очень актуальные и в то же время спорные размышления о воспитательной и мировоззренческой роли языков. Выбранная форма урока (перекрёстная дискуссия, спор с самим собой, в котором формируется умение встать на позицию оппонента, понять его точку зрения) должна вызвать неформальные размышления ребят о ситуации, с которой большинство сталкивается в повседневной жизни.

Первый этап урока – это стадия вызова. В начале урока предлагается выдвинуть версии, о чём может быть текст под названием «Переводчик». Примерные ответы учащихся: 1) о работе переводчика; 2) о каком-то случае из жизни человека этой профессии и др.

Второй этап урока – стадия осмысления. Зачитывается первый абзац текста, его содержание сопоставляется с выдвинутыми версиями; учащиеся размышляют, почему автор начинает именно так.

Родной язык! Сколько об этом сказано! А чудо родной речи необъяснимо. Только родное слово, познанное и постигнутое в детстве, может напоить душу поэзией, рождённой опытом народа, пробудить в человеке первые истоки национальной гордости. Детство не только славная пора. Детство – ядро будущей человеческой личности. Именно в детстве закладывается подлинное знание родной речи, именно тогда возникает ощущение причастности своей к окружающим людям, к окружающей природе, к определённой культуре.

Вначале обращение автора к теме родной речи не вызывает особого удивления девятиклассников, так как в их восприятии родная речь – это русский язык. Приходится напомнить, что автор – известный писатель Чингиз Айтматов – по национальности

– киргиз, великолепно владеющий русским и сам переводивший большинство своих написанных на киргизском произведений на русский. И эти полные любви и признательности слова, которые были только что прочитаны, адресованы его родному киргизскому языку.

Однако в нашей стране многие люди, по национальности киргизы, казахи, карелы и т. д., не знают языка своих предков, этнически для них родного.

После коллективного обсуждения этой проблемы вопрос дискуссии сформулируется так: *Действительно ли важно познавать родной язык с детства?*

Дальше учащимся предлагается найти в тексте аргументы «за», выдвинутые писателем (их оказалось пять), а затем подобрать к ним аргументы «против», т. е. провести дискуссию с самим собой. Девятиклассники выполняют работу самостоятельно, оформляя результаты в виде краткой записи, напр.:

Аргументы «за».

1. Чудо родной речи необъяснимо.
2. Детство – ядро будущей человеческой личности.
3. Только родное слово из детства может напоить душу поэзией.
4. Именно в детстве закладывается подлинное знание родной речи.
5. Через познание родной речи возникает ощущение причастности своей к окружающим людям, природе, культуре.

Аргументы «против».

1. Чудеса – это развлечения, они пройдут, когда человек повзрослеет. Проще показать мультфильм, чем учить видеть чудесное в языке.
2. Совсем не обязательно каждому быть личностью.
3. А зачем душе поэзия в современном мире?
4. Наоборот, только сознательно мыслящий, взрослый человек может взяться за такое трудное дело. Сегодня многие взрослые идут в кружки карельского языка и изучают его успешнее, чем дети.
5. Кому нужна эта причастность? Жить на своей родине, т. е. в провинции, остаются только неудачники, более предприимчивые уезжают в города.

Несмотря на то, что в жизни ребятам нередко приходится слышать высказывания из раздела «против», записывать столь циничные аргументы было им достаточно нелегко. И если первый раздел был заполнен без труда и самостоятельно, то второй – только после длительного обсуждения с участием учителя. Ощущение явного несогласия с воображаемыми оппонентами помогло быстро справиться со следующим заданием: найти, сформулировать и записать свои аргументы «за», возражая тому, что принять трудно.

Дополнительные аргументы «за».

1. Воспитание патриотизма очень важно в наши трудные для страны и отдельных регионов времена, а без любви к родному языку это невозможно.
2. Познание родной речи – средство от бездуховности.

Дополнительные аргументы «против».

1. Воспитывать сегодня нужно не патриотизм, а умение выживать и побеждать.
2. Люди, богатые душой, в жизни страдают больше, у них душа болит за всех и все. А в детях надо воспитывать оптимизм, а не пессимизм.

Завершает этот этап работы стадия рефлексии. Учащиеся оформляют свои соображения в форме небольшого письменного высказывания-вывода, в котором содержится ответ на поставленный в начале работы вопрос: *Да, нужно знать свой родной язык, ощущать причастность к поэзии, культуре, природе, людям своего края.*

Следующий фрагмент текста вызывает недоумение у детей, для которых русский язык не является этнически родным. Они выросли в условиях преодоленного двуязычия, т. е. практически не знают родного языка и пытаются изучать его в рамках кружков как иностранный: *Для меня русский язык в не меньшей степени родной, чем киргизский, родной с детства, родной на всю жизнь.*

На основании подобных высказываний формулируется очередной вопрос: *Возможно ли, чтобы два языка воспринимались человеком как родные?* Возобновляется перекрестная дискуссия.

Аргументы «за».

1. Да, потому что много писателей, поэтов, учителей, исследователей русского языка разных национальностей хорошо

владеют им и считают своим наряду с родным языком, усвоенным с детства. Ведь русский язык – это язык межнационального общения всех народов.

2. Сегодня в Прибалтике не приветствуется изучение русского языка. За агрессивную политику в вопросах языка прибалтов осуждают во всем мире. Скорей всего, это временное явление, и двуязычие к ним вернется.

Аргументы «против».

1. Нет, ведь многие при этом забывают родной язык, редко пользуясь им, для них более актуально знание русского, особенно для учебы, ведь в карельском, например, нет научной лексики, значит, изучать точные науки на нем невозможно.
2. В некоторых странах ближнего зарубежья, например, в Прибалтике, сегодня отказываются от русского языка, так как его заставляли изучать насильно. Им достаточно одного своего родного языка.

Третий рассматриваемый фрагмент представляет собой рассказ о необычном случае из детства Чингиза Айтматова, когда он в пятилетнем возрасте уже «работал переводчиком» для односельчан. Возможно, именно с этого момента началась биография великого киргизского и русского писателя Чингиза Айтматова.

На дом учащимся предлагается задание – описать поступок, с которого они начали бы свою биографию. Кроме того, школьники составляют план текста, в который могут входить и тезисы, не затронутые в процессе обсуждения, например:

- о роли родного языка в жизни человека;
- о важности двуязычия;
- о роли детства в последующей судьбе человека;
- об уважительном отношении к людям других национальностей.

Предлагаемая работа позволяет учащимся ясно осознать жизненную необходимость изучения русского языка. Она создает оптимальные условия для развития мышления учащихся, так как предполагает вовлечение их в разнообразную мыслительную и речевую деятельность, расширяет обучающие возможности уроков русского языка. Школьники учатся речевому мастерству, развивают мышление, эмоциональную сферу, эстетический вкус.

А. М. Стручкова

«Диалог культур» в процессе изучения очерка И. А. Гончарова «Фрегат “Паллада”» в 10 классе якутской школы

г. Якутск

Приобщение к русской литературе «имеет общекультурное, интегрирующее значение для всех народов России, особенно в современных условиях, когда на одно из первых мест выдвигается задача организации культурного взаимодействия народов, формирования у учащихся толерантного отношения к иным национальным литературам (культурам) России» [1, с. 23]. Всплеск исследовательского внимания к различным аспектам национального и инонационального, отмеченный в последние десятилетия, обусловлен целым рядом причин. Охватившие мир глобализация, стандартизация – с одной стороны, и общий рост личностного самосознания – с другой, породили острую тягу ко всему самобытному и индивидуальному. Этническое своеобразие стало восприниматься как безусловная ценность.

Исследователи отмечают, что национальный характер – это отражение своеобразных исторических условий его существования, совокупность некоторых особенностей духовного облика народа, которые проявляются в свойственных его представителям традиционных формах поведения, восприятия окружающей среды и которые запечатлеваются в национальных особенностях культуры, других сфер общественной жизни [2, с. 13]. Ученые считают, что национальная специфика обусловлена теми объективными причинами, в которых исторически складывалась судьба народа: определенные географические, природно-климатические, социально-экономические условия порождают специфические быт, миропонимание, мышление. Суровый климат, традиционные виды хозяйственной деятельности определили характер народа саха, выдвинув на первый план такие качества, как неторопливость, трудолюбие, основательность, упорство. Гостеприимство и щедрость северян объясняются малонаселенностью и отдаленностью поселений друг от друга, необходимостью в любой ситуации прийти на помощь [3, с. 246]. По мнению

М. В. Черкезовой и ее коллег, «человек с раннего детства еще неосознанно принадлежит некоторой культурной общности, основанной на определенных этнических стереотипах. Пребывая в стихии национальной жизни, он воспринимает <…> определенной «сеткой координат» сложившиеся в данной общности нравственные, эстетические, религиозные представления. В этом кроется специфика мировосприятия и мировоззрения этноса; она и выступает предопределяющим фактором воспитания и развития человека» [1, с. 19].

Задачей современной методической науки является разработка научных основ содержания обучения, поиски новых форм организации учебной деятельности школьников. Один из эффективных путей, позволяющих решить эту задачу в условиях национальной школы, – использование материалов литературных связей и краеведения при изучении русской литературы (в особенности произведений таких авторов, как К. Ф. Рылеев, А. А. Бестужев-Марлинский, И. А. Гончаров, В. Г. Короленко, Н. Г. Чернышевский и др.).

В трудах якутских литературоведов (А. А. Бурцев, М. Г. Михайлова, Н. В. Покатилова и др.) подробно освещены такие вопросы, как пребывание русских писателей на якутской земле, якутская тема в русской художественной литературе, освоение якутскими писателями художественных традиций русской литературы. Повышение интеллектуальной и эмоциональной активности учащихся национальной школы при использовании материалов литературных связей и краеведения на уроках русской литературы определяется уже самой спецификой материала. Внимание словесников все более привлекают такие методы и приемы изучения литературы, которые способствуют развитию мыслительной активности учащихся. Формы включения материалов литературных связей и краеведения в систему уроков разнообразны: работа с архивными материалами, беседа на основе сопоставления произведений русских и якутских авторов, сообщения и доклады учащихся, заочные экскурсии по литературным местам. В настоящее время весьма перспективными считаются также проектные технологии. Метод проектов в значительной степени служит развитию самостоятельности, учебно-исследовательских навыков, так как в ходе осуществления

проектной деятельности учащиеся обращаются к дополнительной литературе, совершенствуют работу с библиографией, приобретают навыки работы в архивах, краеведческих музеях.

Материалы русско-якутских литературных связей и краеведения широко используются в 10 классе якутской школы при изучении монографических тем, в частности, «И. А. Гончаров». Знакомство с личностью и творчеством писателя строится как проектное исследование, способствующее глубоко личностному освоению данной темы. Задача учителя – привить интерес школьников к учебному материалу и сформировать навык вдумчивого чтения. При изучении темы «И. А. Гончаров» интересной и эффективной формой урока с применением метода проектов может бать учебно-исследовательская работа с использованием материала по истории России XIX века и краеведению, заключительным этапом которой становится написание сочинения на тему «И. А. Гончаров и Якутия».

В последнее время заметно возрос интерес к творчеству И. А. Гончарова – как в России, так и у западных славистов. При этом все чаще высказывается мнение о «загадочности» и «закрытости» художественного мира писателя. Большинство исследователей признают, что творческое наследие И. А. Гончарова нуждается в современном прочтении и осмыслении. За последние годы изменилась методика и направленность исследований, посвященных творчеству писателя. Появился ряд обобщающих монографий и статей об эстетике и миросозерцании И. А. Гончарова (В. И. Мельник, В. А. Недзвецкий, Е. А. Краснощекова, Л. С. Гейро, В. А. Котельников, О. Г. Постнов, В. Н. Криволапов и др.), о художественном методе писателя, поэтике и стилистике, об отдельных компонентах его художественной системы: принципах типизации, структуре конфликта, временной организации текста, цитатности, «идиллическом» хронотопе и т. п. (М. В. Отрадин, П. Е. Бухаркин, Е. И. Ляпушкина, А. А. Фаустов, Т. Б. Ильинская, Г. Димент и др.). Более широко публикуется и исследуется литературно-критическое наследие писателя. Вышли в свет 7 томов Академического полного собрания сочинений и писем И.А. Гончарова с обширными комментариями.

Критики рубежа XIX–XX вв. писали: «В изображении всего, что касается основного склада русского человека, его вкусов

и склонностей, у И. А. Гончарова нет равного соперника. Гончаров – самый русский, национальный писатель». «Русского человека» видел в Гончарове А. В. Круковский. Французская критика XIX в., сопоставляя трех русских художников, отмечала: Гончаров был «… великий романист, не философ-романист, как Л. Толстой, не поэт-романист, как И. Тургенев, но зато с более тонкой наблюдательностью и более глубоко проникновенный в русскую душу своих героев» (цит по: [5, с. 233]). В критических статьях, письмах И. А. Гончаров высказывает немало интересных суждений относительно проблемы национального характера. Самая литература каждого народа, по его мнению, напрямую связана с национальным характером. В литературе он видел прежде всего «… письменное или печатное выражение духа, ума, фантазии, знаний – целой страны» (цит. по: [6, с. 68]). В письме к Е. А. Нарышкиной от 18 февраля 1877 г. И. А. Гончаров уверял своего адресата в том, что «оригинальность, силу, колорит и прочее может дать писателю только его национальность. Все чужое может дополнять, украшать и т. д. – но натура (как и язык) должна быть своя, родная, почерпнутая из родной жизни».

В творчестве И. А. Гончарова («Фрегат “Паллада”», очерки «Через 20 лет» и «По Восточной Сибири») нашла отражение жизнь Якутии второй половины XIX в. Общеизвестно, что, возвращаясь из кругосветного путешествия, писатель, посетил г. Якутск. Там И. А. Гончарову пришлось сделать остановку из-за болезни и, поскольку он уже не успевал сплавиться по Лене до наступления осенних холодов, пришлось дожидаться зимней дороги в городе. В результате писатель пробыл в Якутске с 10 сентября по 26 ноября 1854 года. На материале якутских впечатлений и были написаны им 7 и 8 главы второго тома книги «Фрегат “Паллада”».

На подготовительном этапе проектной деятельности учитель распределяет учащихся по творческим группам («историографы», «языковеды», «литераторы»), рекомендует литературу, объясняет порядок защиты проектов, уточняет план работы обучающихся, дает первой группе учащихся («историографы») задание выступить по теме «И. А. Гончаров о Якутске», второй группе («языковеды») – подготовить сообщение «Язык очерка И. А. Гончарова», третьей группе («литераторы») –

написать мини-рассказ об архиепископе Иннокентии. «Историографы» также готовят плакат на тему «И. А. Гончаров о г. Якутске» (7-я, 8-я главы книги «Фрегат “Паллада”»); составляют литературный образ г. Якутска XIX века глазами русского путешественника И. А. Гончарова: *О Якутске собственно я знал только, что он главный город области этого имени, лежит по 62 С широты, производит торг пушными товарами и что, как я узнал теперь, в нем нет…. гостиницы. Я даже забыл, а может быть, и не знал никогда, что в нем всего две тысячи семьсот жителей. Что увижу, наконец, после двухлетних странствий, первый русский, хотя и провинциальный город; У ней <Якутской области> есть много особенностей, как в природе, так и в людских нравах, обычаях, отчасти, как вы видите, в языке, что образует ей свою коренную, немного суровую, но величавую физиономию; Я ехал мимо старинной, полуразрушенной стены и несколько башен: это остатки крепости, уцелевшей от времен покорения области. Якутск основан пришедшими от Енисея казаками, лет за двести перед этим, в 1630 годах. Еще я видел острог, больницу, казенные хлебные магазины; потом проехал мимо базара, с пестрой толпой якутов и якуток*. Чтение этого отрывка вызывает неподдельный интерес учащихся, которые обычно интересуются, где же, в каком доме останавливался И. А. Гончаров, если гостиницы в городе не было? Как известно, со слов самого путешественника, жил он в Якутске «у мещанина Соловьева»: *две большие комнаты, просто, но прилично меблированные…*

«Языковеды», выписывающие из текста книги якутизмы, сталкиваются со следующими словами: ***ураса*** «большой шалаш канонической формы из березовой коры», ***кухлянка*** «рубашка из оленьей шкуры, шерстью верх», *пыжик* «шкура олененка», ***торбаса*** «сапоги из оленьей шерсти»; ***чижи*** «чулки из шкурок молодых оленей», ***наледи*** «не замерзающие и при жестоком морозе ключи» (*они сбегают с гор в Лену; вода стоит поверх льда*), ***хиус*** «ветер, который метет снег», ***малахай*** «меховая шапка», ***шуга*** «мелкий лед», ***поварня*** «пустая, необитаемая юрта с одним искусственным отверстием наверху и с множеством природных щелей в стенах, с очагом посередине», **борловая доха-чубуку** «шкура дикого козла, пушистая, теплая, мягкая».

Важно обратить внимание учащихся на особенности стиля писателя, использованием им иронии в описаниях быта, портретных характеристиках персонажей очерка: *Сколько я мог*

узнать, якутов, кажется, несправедливо считают кочующим народом. Якуты, если и откочевывают на время в другое от своей родной юрты место, где лучше корм для скота, то ненадолго, и после возвращаются домой. У них большей частью по две юрты, летняя и зимняя. Этак, пожалуй, и мы с вами кочующий народ, потому что летом перебираемся в Парголово, Царское село, Ораниенбаум.

Поисковая работа, проводимая «литераторами», позволяет им отметить, что И. А. Гончаров одобрял деятельность православной церкви по «просвещению младенцев» – христианизации коренных народов Сибири. Подлинным титаном, «крупной исторической личностью» представлен в главах, посвященных Якутии, архиепископ Иннокентий (впоследствии митрополит Московский и Коломенский): *...чем дальше населяется, оживляется Сибирь, тем выше и яснее станет эта апостольская личность*. Сама мощная фигура владыки, в синевато-серебристых сединах, с нависшими бровями и светящимися из-под них умными ласковыми глазами и доброю улыбкой, «его воздержанный, чисто монашеский образ жизни» заставляют сразу поверить в величие и святость этого человека. Сравнение с апостолом оправдано беспрецедентной миссионерской деятельностью Иннокентия, осуществляемой в тяжелейших условиях: *...печальный, пустынный и скудный край! Как ни пробуют, хлеб все равно не родится... Но всюду водружен крест, благодаря стараниям Иннокентия и его предшественников.* Еще на Камчатке, в сане протоиерея Вениаминова, он жил с тунгусами, учил их веровать в Бога, жить по-человечески и написал об этом известные свету книги. Под его руководством евангельское слово перелагается на якутский язык. Одновременно подчеркиваются национальные приметы этого подвижника: *Русские черты лица, русский склад ума и русская коренная, но живая речь... Вот он-то патриот*. В подвижничестве православного духовенства, по И. А. Гончарову, проявились лучшие качества «исполина, что восстал ото сна» – пробудившегося русского народа: выносливость, бескорыстие, доброта...

Можно утверждать, что проектная деятельность учащихся по подготовке к написанию сочинения обогащает их, способствует формированию интереса к исследовательской деятельности. Мы пришли к выводу о том, что использование на уроке литературы технологии метода проектов краеведческого характера помогает решить проблему литературного образования и осуществить «диалог культур» в образовательной деятельности.

Литература

1. Методика преподавания русской литературы в национальной школе : пособие для студ. нац. групп пед. ин-тов ; под ред. М. В. Черкезовой и А. Д. Жижиной. – 2-е изд., дораб. – СПб., 1992.
2. Баграмов, Э. А. К вопросу о научном содержании понятия «национальный характер» / Э. А. Баграмов // X междунар. конгресс антропологических и этнографических наук. – М., 1973.
3. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира : Курс лекций / Г. Д. Гачев. – М., 1998.
4. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М., 2001.
5. Краснощекова, Е. А. Иван Александрович Гончаров: Мир творчества / Е. А. Краснощекова. – СПб., 1997.
6. Мельник, В. И. Этический идеал И. А. Гончарова / В. И. Мельник. – Киев, 1991.

О. А. Стычева

К вопросу об учебно-методическом обеспечении уроков русского языка в школах Республики Казахстан

г. Шымкент

Реформирование школьного образования в Республике Казахстан связано с провозглашением принципов его гуманизации и демократизации. Новая парадигма обучения и воспитания настраивает современного учителя на личностно ориентированный подход к обучаемому, предполагающий учет его индивидуальные качеств (речемыслительных способностей, особенностей восприятия и запоминания учебного материала, темпа формирования умений и навыков). Исследуются также и личностные особенности обучаемого (отношение к учебе, к предмету, к учителю, умение работать самостоятельно и в коллективе). Школьник характеризуется сегодня как субъект познавательного процесса: должное внимание уделяется оценке уровня его подготовленности к познавательной деятельности, формированию

общепредметных умений и навыков (аудирование, чтение с определенной скоростью, выполнение устных и письменных упражнений разной степени сложности).

В связи с таким подходом происходят существенные изменения в структуре школьного языкового образования [1]. В лицеях и гимназиях идет процесс объединения языковых учебных предметов (казахского, русского, иностранного языков) в одну образовательную область – филологию. Обучение языкам рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений современного образования наряду с информатикой и основами экономических и правовых знаний. Узаконено раннее начало изучения языков, увеличивается количество часов на их освоение, в авторских программах предлагается различная структура курсов, совершенствуется траектория их усвоения. Идет активный процесс обновления и создания вариантов программ и учебников, разработка различных компонентов УМК. Открываются классы с углубленным изучением русского языка, в лицеях и гимназиях учителя преподают русский язык в 10–11 классах по индивидуальным творческим программам. В школах организуются элективные курсы, ежегодно проводятся Республиканские олимпиады школьников по русскому языку. Активизировалась научно-исследовательская работа школьников в области контрастивной лингвистики.

В школах с казахским языком обучения основной акцент делается на овладение учащимися коммуникативной компетенцией, для чего в качестве элементов обучения представлены виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо. В соответствии с требованиями времени наблюдается усиление тенденций к интеграции дисциплин в рамках лингвистического цикла, что призвано способствовать решению задач билингвальной и полилингвальной подготовки учащихся. Предложенная казахстанским лингводидактом Д. Т. Турсуновым концентрическая система изучения русского языка совершенствуется и обновляется. На начальном этапе ставится задача *научить ребенка говорить, читать и писать по-русски*. Основная школа ориентирована на *усвоение грамматической теории*. В старших классах идет процесс всемерного *развития и совершенствования речи выпускников* [2, с. 2–8].

Русский язык как учебный предмет легко интегрируется с другими предметами учебного плана и органично вписывается

в содержание образования, так как знание русского и иностранного языков способствует становлению специалиста в любой сфере деятельности. Современная цель обучения неродному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, представленной языковым, речевым, социокультурным и учебно-познавательным компонентами. Интеграция названных компонентов имеет четкую практическую направленность. Планируемый результат – достижение выпускниками функциональной грамотности в овладении русским языком. С учетом потребностей, способностей и возможностей школьников предполагаются разные уровни обученности – от общеобразовательного (базового) до повышенного (профильного). Выбор уровня обученности – за учеником.

Меняется и содержание обучения. До недавнего времени в нем выделялось три направления: языковое, речевое и коммуникативное. Личностно ориентированный подход в усвоении русского языка на современном этапе связан с четвертым направлением – мотивационным, при котором большую роль играет создание благоприятной обучающей и воспитывающей среды, опора на чувства и эмоции обучаемого.

На вооружение берутся такие технологии обучения, при которых происходит развитие интереса, увеличивается уровень самостоятельности в достижении учебных целей, должное внимание уделяется функциональной грамотности в использовании языкового материала. Увеличивается объем знаний, умений и навыков, что позитивно влияет на духовную сферу ученика, повышая его готовность к самореализации. Мир новейших информационных технологий занимает все большее место в системе школьного обучения. Использование компьютера на уроках русского языка повышает познавательную активность учащихся, создает дополнительные возможности для организации самостоятельной индивидуальной работы, расширяет кругозор и способствует формированию навыков правильной организации учебной деятельности.

Общие положения и установки учитываются авторами и составителями различных компонентов учебно-методических комплексов по русскому языку. Должное внимание обращается на отбор дидактического материала, призванного оказывать

существенное влияние на реализацию обучающих и развивающих задач. Этот материал используется в качестве иллюстративного при исследовании языковых явлений, именно к нему обращается учитель в процессе работы, направленной на трансформацию теоретических знаний в речевую практику. Дидактическим материалом обеспечиваются и контрольные работы учащихся, в том числе – диктанты и изложения. Традиционно для этих целей учителя обращаются к отрывкам из произведений художественной литературы: такого рода тексты действительно могут служить образцом и способствовать формированию речевой культуры школьников.

Правомерным следует считать также обращение к публицистической и научно-популярной литературе. Так, создавая «Сборник текстов для проведения диктантов и организации работы по развитию речи» [3], мы отобрали дидактический материал, тематически соотносимый с учебным предметом «География». Учителям русского языка и старшеклассникам предлагается отправиться в увлекательное путешествие, чтобы расширить свои представления об окружающем мире, углубить знания по страноведению, по-новому оценить ту информацию, которая частично знакома из материалов периодической печати и географической литературы. Поскольку представленные в пособии тексты могут быть использованы в качестве контрольных диктантов, количество слов в каждом тексте соответствует установленным нормам – от 150 до 180. В текстах встречаются орфограммы и пунктограммы на все рекомендуемые программой правила. Произведения периодической печати отобраны по тематическому принципу, адаптированы для использования в качестве дидактического материала и расположены в полном соответствии с принципами *научности и доступности*.

Одна из особенностей сборника заключается в том, что каждый текст снабжен грамматическими заданиями, которые подобраны с учетом языковой наполненности текста. Приведем примеры заданий. *1. Объяснить случаи слитного и раздельного написания НЕ в данном тексте. 2. Выписать из текста имена существительные собственные, сделать полный морфологический разбор. 3. Сделать полный синтаксический разбор предложения, в котором подлежащее и сказуемое выражены одной частью речи.* При условии творческого

подхода учитель найдет в текстах и другие дидактические возможности, позволяющие эффективно использовать их в качестве обучающих упражнений в период подготовки к контрольному диктанту. Это могут быть диктанты без изменения текста (предупредительный, письмо по памяти, зрительно-слуховой, объяснительный, комментированное письмо) и с изменением текста (выборочный, творческий, свободный).

Кроме того, отобранные тексты могут быть успешно использованы для проведения изложений. При этом предпочтение рекомендуется отдавать творческим пересказам, предполагающим использование тех сведений, которые учащиеся получили на уроках географии или в процессе самостоятельной специальной подготовки во внеурочное время, при выполнении индивидуальных или групповых заданий. Проведение такого рода изложений способствует интеграции двух предметностей – русский и национальный язык (при условии, что на последнем учащиеся усваивают материал по географии) – и позитивно влияет на развитие речи учащихся в классах, где русский язык изучается как неродной. При таком подходе развивается образное и логическое мышление, рационально организуется становление ассоциативного мышления, существенно расширяющего познавательные возможности учащихся.

Не исключено, что выбор текста повлечет за собой дополнительную работу учителя-словесника на этапе подготовки к уроку: педагогу предстоит обратиться не только к лингвистическим и энциклопедическим словарям, но и к научной и справочной литературе по географии. Кроме того, рекомендуется использование на занятии таких средств наглядности, как географическая карта и фотографии, иллюстрирующие текст. Совместная работа учителя и учащихся будет носить интерактивный характер, способствующий активизации познавательной учебной деятельности, развитию памяти и совершенствованию речевых навыков. Дидактически правильно организованная деятельность, соответствуя требованиям развивающего обучения, позитивно повлияет на формирование любознательной, творческой личности, готовой к самосовершенствованию [4].

Предлагаемый сборник имеет такие особенности, которые ярко отражают требования времени и инновационные подходы

к процессу обучения. Составители постарались показать, какие дидактические возможности таит в себе принцип *наложения*. Имея много общего с принципом *организации межпредметных связей*, этот принцип в большей мере способствует реализации задач интегрирования учебных дисциплин: тексты, кроме собственно лингвистических дидактических задач, используются с целью познакомить школьников с географическими характеристиками интереснейших мест планеты, расширить их знания по страноведению. Не менее существенное значение имеет тот факт, что многие тексты содержат хронологические справки, что создает дополнительные возможности для установления связей с уроками истории. В отдельных текстах содержится и такой материал, который позволяет говорить об обязательной интеграции уроков русского языка с уроками литературы.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что межпредметные связи определяют пути объединения разрозненных отраслей знаний в общую картину мира. Принцип целостности (как необходимого условия гармонии) требует отбора такого материала, который обеспечит разнообразные связи между объектами и явлениями, сформирует умение видеть предмет с разных сторон. Эта технология в дидактике носит название интегрированной. При определении термина интеграция применительно к дидактике учитывается наличие определенных условий объединения элементов и возможности их естественного подчинения общей цели. Интеграция, таким образом, приводит к функциональности знаний:

- более целостными становятся представления об окружающем мире;
- усваиваются способы сближения предметных знаний;
- формируется современный диалектический стиль мышления.

Разные уровни интеграции (внутрипредметная, межпредметная, межсистемная) создают научную систему взаимообусловленностей и взаимозависимостей, наиболее ярко проявляющихся при характеристике связей, которые устанавливаются между дисциплинами гуманитарного цикла и языковыми учебными предметами. В свете приоритетных направлений образовательной политики страны особую значимость приобретает письменная грамотность современного школьника. На ее формирование ориентирует

учителя «Сборник текстов для проведения диктантов и организации работы по развитию речи». Необходимо отметить, что многие тексты, вошедшие в сборник, апробированы в практической работе и одобрены учителями.

Литература

1. Государственный общеобязательный стандарт двенадцатилетнего среднего общего образования Республики Казахстан: Проект. Основные положения. – Астана, 2005.
2. Турсунов, Д. Т. Концентрическо-комплексная система обучения русскому языку / Д. Т. Турсунов // Теория и практика комплексного обучения русскому языку в казахской школе. – Алма-Ата, 1985.
3. Сборник текстов для проведения диктантов и организации работы по развитию речи на уроках русского языка ; сост. О. А. Стычева, Ж. О. Калыкулова. – Шымкент, 2007.
4. Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года // Казахстанская правда. – 2006. – 26 февраля.

И. Ю. Токарева

Специфика диагностических заданий при определении уровня культурно-языковой способности школьника

г. Тула

Диагностике общего и специального развития детей уделяется большое внимание в психологии и педагогике. Одним из наиболее распространённых методов диагностирования является тестирование. Этот метод исследования предусматривает выполнение испытуемым заданий-тестов, с помощью которых определяются различные характеристики личности и оценивается уровень владения языком. Применение тестирования даёт ценную информацию для изучения личности, её потенциальных способностей, определения эффективности овладения учебным предметом. В современной методике обучения языку получили распространение два вида тестов: нормативно ориентированные,

которые позволяют разделить испытуемых на группы в зависимости от количества набранных баллов, и критериально ориентированные, которые позволяют определить, достиг ли испытуемый определённого уровня владения языком. Для диагностики культурно-языковой способности личности целесообразно использовать критериально ориентированный тест.

В психологии наиболее широко известны три вида тестов:

1) тесты определения способностей, позволяющие установить уровень развития психических свойств, от которых будет зависеть успех деятельности;
2) тесты успешности, определяющие уровень усвоения знаний, сформированности навыков, необходимых для той или иной деятельности;
3) проективные тесты, устанавливающие наличие определённых свойств, которые человек выявляет при каких-то условиях.

Тест любого типа состоит из тестовых заданий, которые предполагают определённую вербальную и невербальную характеристику испытуемого. Типичная схема тестового задания выглядит следующим образом: инструкция, основной текст, список элементов. Тестовые задания делятся на интерпретирующие, дифференцирующие, трансформационные и задания со свободно конструируемым ответом, а также интегративные или дискретные. В данном исследовании предлагается интегративный тест, который позволяет диагностировать и уровень интеллектуального развития тестируемых, и уровень владения лингвистическими и культурно-историческими знаниями.

Особенности диагностики культурно-языковой способности школьников продиктованы структурой языковой способности. Её составляют лингвистический, культурный, речевой блоки. Кроме того, в неё входит универсальный для всех психических способностей интеллектуальный компонент. Поэтому диагностирующий тест состоит из четырёх блоков.

Первый блок содержит задания, определяющие степень интеллектуального развития (способности проводить те или иные мыслительные операции, способность к образному мышлению и т. п.) ребёнка.

Второй блок включает задания, устанавливающие уровень необходимых для развития культурно-языковой способности лингвистических знаний.

Третий блок охватывает задания, выявляющие уровень необходимых для развития данной способности культурно-исторических знаний.

Четвёртый блок структурируется заданиями, связанными с кодированием и декодированием текста, включающего культурно значимые языковые единицы.

Этот тип диагностики проводится с учениками 1, 5 и 11 классов, что позволит выяснить кривую развития данной способности.

Приведём пример диагностических заданий для учащихся 5 класса.

Цель теста – проверить степень сформированности культурно-языковой способности в начальной школе.

I блок (интеллектуальный)

1. С чем можно сравнить *порывы ветра, сильный мороз, вьюгу*?
2. Найдите лишнее слово:
   - *гараж, шатёр, палатка, шалаш*;
   - *волосы, заколка, расчёска, шпилька*.

II блок (лингвистический)

3. Определите выделенные курсивом слова в 2 столбика: в прямом и в переносном смысле:
   - дорогой *кафтан*, *шапки* деревьев, *рукава* елей, девичьи *сарафаны*;
   - снежный *ковёр*, лесная *дорожка*, *островок* облака, прибрежные *горы*.
4. Как вы думаете, какую оценку дали человеку, сказав о нём:
   - *отставной козы барабанщик*;
   - *Емеля*?
5. К образам каких животных прибегают русские, чтобы охарактеризовать качества человека?
6. Что символизирует слово:
   - *рука* – силу, трудолюбие, исполнительность?
   - *сердце* – доброту, красоту, надёжность?

III блок (культурный)

7. Чему учат пословицы? Свой ответ подкрепите примером.
8. Какая геометрическая фигура для русского человека имела особое значение: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник? Докажите, вспомнив для этого пословицы и поговорки.

IV блок (речевой)

9. Найдите ошибки в употреблении:
   - *я знала его до корней волос*; *она влюбилась в него до костей*; *постричь в кружок*; *замёрз до мозга костей*;
   - *ягод много, как кур во щи*; *читал он во все лопатки*; *работает как сивый мерин*.

Комментарий к тесту. Перед тестированием проводится беседа, в которой объясняются цели работы («Мы хотим узнать, научился ли ты на уроках русского языка думать, фантазировать, узнал ли ты с его помощью об истории и культуре русского народа»), разъясняются задания. Тестирование может проводиться как в устной, так и в письменной форме.

Диагностируются следующие параметры культурного и языкового развития учащихся:

- в рамках интеллектуального компонента определяется способность к анализу и синтезу;
- в рамках языкового компонента проверяется знание национальных квазисимволов, квазиэталонов, лингвистических понятий (в частности, полисемии);
- в рамках культурного компонента оценивается знание ментофактов и артефактов, символов, стереотипов национального мышления;
- в рамках речевого компонента выявляется сформированность навыков по адекватному кодированию и декодированию высказывания, содержащего национально-специфические единицы.

Языковым и культурным материалом для диагностирующих заданий стали уже известные в этом возрасте единицы.

Таким образом, содержание диагностических заданий позволяет полностью эксплицировать содержание и состояние культурно-языковой способности на определённом этапе обучения: отражает интеллектуальный, лингвистический, культурный и речевой компоненты.

О. В. Трофимова

Работа с культуроведческим текстом при обучении критическому аудированию

г. Чита

Современное общество требует от школы формирования субъекта учения, способного не только получать знания, но и использовать их в конкретной жизненной ситуации, быть успешным в любом виде деятельности. «Главная задача, которую предстоит решать образованию в ближайшее время, – научить жить вместе... Растущая взаимозависимость приводит к совместному анализу рисков, осуществлению совместных проектов, разумному и мирному решению неизбежных конфликтов» [1, с. 11].

Школьник XXI века должен уметь общаться, достигать целей общения, быть интересным собеседнику и т. п. Достичь успеха в общении можно при условии, если между участниками диалога, особенно представителями разных культур, существует взаимопонимание. Такие отношения предполагают бесконфликтность, опору на общие ценности, положительный настрой как на собеседника, так и на содержание беседы. Таким образом, субъекта учения должны отличать следующие способности: осознанно, адекватно взаимодействовать с представителями других культур, понимать иные культурные ценности, принимать иной образ языкового мышления, быть толерантным, положительно воспринимать чужую культуру, адекватно оценивать свою. Кроме того, субъекту учения важно контролировать и корректировать свои действия, чтобы достичь успеха в какой-либо деятельности, улучшить результат в будущем.

Критическое аудирование – это особый вид аудитивной деятельности, направленный на критическое восприятие информации, ее осмысление и анализ. Критически воспринимая информацию, школьник учится осмыслять, анализировать полученную информацию с различных точек зрения (согласия / несогласия, новизны, истинности / ложности и т. п.). Данная способность становится особо необходимой в наше время, когда человека, тем более формирующуюся личность, окружает различная – как негативная, так и позитивная – информация. Сегодня необходимо

уметь воспринимать любую информацию критически, чтобы не стать зависимым от нее, быть самостоятельным, мыслящим, идущим в ногу со временем человеком. Поэтому считаем, что сегодня актуальна и необходима разработка методики обучения критическому аудированию на уроках русского языка, так как обращение к ней будет способствовать формированию ученика как субъекта учения.

Обучение критическому аудированию может быть включено в работу по подготовке к написанию изложений различных типов, к экзамену в новой форме в 9 классе, к ЕГЭ в 11 классе.

Для обучения аудированию необходимы специально подготовленные тексты. Они должны быть интересными, познавательными, поучительными. Тексты, посвященные истории языка, всегда интересны ученикам. К сожалению, современные программы не направлены на то, чтобы знакомить школьников с историей языка. За пять лет обучения русскому языку в основной школе (5–9 классы) программой предусмотрено изучение следующих тем, формирующих у школьников лингвистическое мировоззрение:

- Роль языка в жизни человека и общества (5 класс);
- Русский язык – национальный язык русского народа, государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения (6 класс);
- Русский язык – язык русской художественной литературы (7 класс);
- Понятие о русском литературном языке и его нормах (8 класс);
- Русский язык как развивающееся явление (9 класс) [2].

Осмысление языка в целом и русского языка как развивающегося явления, его роли как средства общения, познания, формирования личности, хранения и передачи национальной культуры позволяет понять важнейшие функции языка: коммуникативную, когнитивную, кумулятивную.

Сегодня важно показать школьникам взаимосвязь культур, особенно культур славянских народов. При всех сложностях сегодняшних отношений славян современные школьники должны понимать, что в их культурах существует то общее, что позволит найти компромисс в любой ситуации. Обращение к истории развития славянских языков – наилучший способ формирования

у ребенка таких способности, которые помогли бы ему стать субъектом учения, а значит, успешной личностью. Поэтому использование для критического аудирования учебно-научных текстов, посвященных истории языка, представляется весьма целесообразным.

Покажем, как может проводиться обучение критическому аудированию в 8 классе. Для работы взят текст «Старославянский язык» из сборника по орфографии и пунктуации русского языка Д. Э. Розенталя и И. Б. Голуб.

Старославянский язык понятен русскому культурному человеку как язык религии и древней славянской культуры. Русский литературный язык, начиная с X века, испытывал огромное влияние этого древнего славянского языка. Какова же его история?

Термин «старославянский язык» нельзя понимать буквально. Это не старый славянский язык (как и не древнерусский и не общеславянский), а книжный язык. Он был создан на основе древнеболгарского диалекта первыми проповедниками христианства в славянских странах.

В IX веке на территории современной Чехии было славянское княжество Моравия. В 863 году моравский князь Ростислав обратился к императору Византии Михаилу с просьбой. Он просил прислать людей, которые могли бы проповедовать христианство на славянском языке. Византийский император направил в Моравию ученых братьев Константина и Мефодия. Они хорошо знали греческий и славянские языки и могли выполнить эту миссию.

Миссионеры перевели византийские богослужебные книги с греческого языка на хорошо известный им диалект древнеболгарского языка. Константин (который, став монахом, взял имя Кирилл) создал для этого книжного языка славянскую азбуку. Впоследствии она получила название «кириллицы». Старославянский язык, как и славянская азбука кириллица, распространялся церковно-книжным путем вначале среди западных и южных славян. После крещения Руси этот язык проник и в восточнославянскую землю. В эпоху Киевской Руси старославянский язык стал языком религии, письменной культуры, государственности. Вполне понятно, что он оказал положительное влияние на древнерусскую речевую культуру. Элементы старославянского влияния до сих пор прослеживаются в русском литературном языке, увеличивая его богатство и выразительность (224 слова) [3, с. 89].

Работа по тексту спланирована в соответствии с фазами речевой деятельности: (1) группа заданий для ориентировочной

фазы и фазы планирования; (2) группа заданий для фазы слушания и контроля и оценивания результатов слушания [4, с. 8]. Необходимо отметить, что некоторые из заданий, особенно на первых порах, могут потребовать повторного прослушивания текста. В ходе обучающей работы возможно использование записей на доске или в тетрадях – это облегчит восприятие текста, его понимание, осмысление и анализ. Данные задания можно использовать на каждом уроке. Они могут выполняться не в полном объеме, а выборочно по решению учителя в зависимости от степени развития определенных аудитивных умений у детей данного класса и этапа обучения.

Задания, предъявляемые учащимся до прослушивания

- Определите, с какой целью Вы будете слушать текст о старославянском языке (чтобы узнать что-нибудь новое; ответить на вопрос к тексту; узнать, о чем текст).
- Приготовьтесь к слушанию, спланировав свои действия таким образом, чтобы достичь цели слушания. Для этого вспомните, какие знания о тексте помогут вам продуктивно слушать и выполнить задания к тексту (что такое тема, основная мысль текста, заголовок и его особенности, ключевые слова, абзацы и т. п.).
- Предположите (по заглавию, опорным словам, плану и т. п.) о ком и о чем пойдет речь в тексте (каков тип речи; стиль текста; его основная мысль).
- Прослушайте текст и приготовьтесь оценить услышанное с точки зрения согласия / несогласия с мнением авторов текста о влиянии старославянского языка на русский литературный язык (истинности / ложности фактов, приведенных авторами; новизны прозвучавшей информации).
- Прослушайте текст и приготовьтесь обосновать свое мнение по поводу услышанного о влиянии на русский литературный старославянского языка (о роли Константина и Мефодия в становлении русской письменности).
- Подготовьтесь после прослушивания текста определить, насколько ценна информация, содержащаяся в данном тексте. (Пригодятся ли Вам сведения о старославянском языке, о братьях Константине и Мефодии, содержащиеся в данном тексте? Где можно использовать полученную информацию? Чему учит данный текст?).

- Прослушайте текст и выберите ту информацию, которая может пригодиться Вам для сообщения о значении слова «старославянский» (о братьях Кирилле и Мефодии, о возникновении кириллицы). Аргументируйте свой выбор.
- Подготовьтесь к пересказу текста, дополнив его своим рассуждением о том, насколько, по Вашему мнению, важно знать о происхождении славянской азбуки (о роли братьев-миссионеров в развитии культуры восточных славян).
- Прослушайте текст и определите, с какой целью авторы рассказали о старославянском языке.

Задания, предъявляемые учащимся после прослушивания

1. Определите, какие мысли не звучали в прослушанном тексте?
   - *Старославянский язык понятен русскому культурному человеку как язык древней славянской культуры и религии.*
   - *Братья Кирилл и Мефодий переводили с греческого языка как богослужебные, так и светские книги.*
   - *Братья Кирилл и Мефодий были причислены к лику святых.*
   - *Старославянский язык проник на землю восточных славян после крещения Руси.*
2. Определите, какие высказывания противоречат содержанию текста?
   - *Термин «старославянский» значит «книжный».*
   - *Братья Константин и Мефодий попали в Моравию, оказавшись в плену.*
   - *Константин и Мефодий хорошо знали греческий и славянские языки.*
   - *В эпоху Киевской Руси старославянский язык стал языком религии, письменной культуры и государственности.*
3. Сопоставьте свои предположения о содержании текста перед его прослушиванием с тем, о чем узнали в ходе слушания. Совпало ли ваше предположение с тем, о чем Вы узнали? Почему?
4. Определите, тема или основная мысль текста отражены в заголовке. Возможны ли другие варианты заглавия? Подберите их. Свой выбор аргументируйте.
5. Определите, какие из приведенных заголовков более полно отражают тему текста (основную мысль текста) к прослушанному тексту, какие – нет? Аргументируйте свой ответ.
   - *О старославянском языке.*
   - *Роль братьев-миссионеров.*

- *Константин и Мефодий.*
- *Старославянский язык.*
- *Роль старославянского языка в развитии русского литературного* языка.

6. Определите, что понимает автор под термином «старославянский». Расскажите, как Вы понимали значение слова «старославянский»? Изменилось ли Ваше понимание, почему?
7. Из предлагаемых вариантов планов к прослушанному тексту выберите тот, который, по вашему мнению, наиболее точно отражает содержание и последовательность частей текста. Аргументируйте свой выбор.

План № 1

- Язык религии и древней славянской культуры.
- Что значит «старославянский»?
- Просьба моравского князя Ростислава.
- Достижения братьев Константина и Мефодия.
- Роль старославянского языка в культуре славян.

План № 2

- Что значит слово «старославянский».
- История возникновения кириллицы.
- Роль братьев Константина и Мефодия в развитии славянской культуры.
- Влияние старославянского языка на русский литературный язык.
- Язык религии, письменности, государственности Киевской Руси.

План № 3

- О русском литературном языке.
- Дружба моравского князя Ростислава и византийского императора Михаила.
- Братья-миссионеры.
- Как Константин стал Кириллом.
- О создании славянской азбуки.
- Значение старославянского языка в развитии русского литературного языка.

8. Согласны ли вы с мыслью авторов о том, что «старославянский язык оказал положительное влияние на древнерусскую речевую

культуру» (что «элементы старославянского влияния увеличивают богатство и выразительность русского литературного языка»)? Аргументируйте свой ответ.

Таким образом, ориентируясь на «Стратегию модернизации российского школьного образования», (где важными целями образования названы «...толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы...» [5, с. 9]), считаем вопрос обучения критическому аудированию учебно-научных лингвистических текстов о языке, его истории (в рамках диалога культур) одним из актуальных и значимых в современной лингводидактике.

Литература

1. Шишов, С. Е., Кальней, В. А. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 2000.
2. Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык. – М., 1996.
3. Розенталь, Д. Э., Голуб, И. Б. Русский язык. Орфография и пунктуация : учеб. пособие / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб. – М., 1997.
4. Капинос, В. И. и др. Развитие речи. Теория и практика обучения 5–7 кл. : Кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М., 1991.
5. Стратегия модернизации российского школьного образования. – М., 2001.

О. А. Усатова

К постановке проблемы дидактических основ обучения школьников 9 классов порождению текстов публицистических жанров (на примере путевого очерка)

г. Екатеринбург

Современное общество, идущее по пути глобализации, испытывает потребность в конкурентоспособных, неформально мыслящих людях. Изменившаяся парадигма образования, выразившаяся в трансформации знаниевого вектора обучения

в компетентностно ориентированный, предполагает оценку качества образования в единицах компетенций и компетентностей. Изменились требования и к учителю, и к ученику, что побуждает педагогов к поиску новых технологий обучения, способствующих развитию личности ребенка, а обучаемых мотивирует на приобретение личного опыта самостоятельного решения проблем. Задача воспитания коммуникативно компетентной личности определила тот факт, что наряду с собственно языковыми и лингвистическими знаниями и умениями от выпускников школы требуется знание особенностей основных жанров книжной и разговорной речи и умение создавать тексты различных стилей и жанров.

Однако существует реальное противоречие между потребностями участников образовательного процесса в приобретении коммуникативной компетентности и существующими методиками обучения.

Интегрированный подход, основанный на единстве преподавания русского языка, литературы и риторики, предполагает обучение школьников 5–11 классов созданию текстов научного, публицистического и художественного стилей различных жанров, однако методически это не обеспечивается: на сегодняшний день не создано ни одной завершенной системы обучения текстопорождению в рамках определенного жанра.

Обратимся к попыткам решения проблемы обучения очерковым формам в рамках существующих на сегодняшний день методик.

I. Наиболее развернутая и научно обоснованная методика обучения жанру очерка представлена в методических разработках Т. А. Ладыженской и её школы. В них осуществлена попытка классификации художественно-публицистических (газетных) жанров, даются их характеристики, раскрываются особенности определённого жанра, рассматриваются вопросы работы над композицией жанра, даются указания, инструкции и упражнения для самостоятельной работы над письменным текстом в рамках того или иного жанра. В 8 классе учащимся предлагается знакомство с портретным очерком, а в 9 – с путевым.

Алгоритм работы над портретным очерком, приведенный в учебном пособии Т. А. Ладыженской по риторике для 8 класса [1], на наш взгляд, можно с успехом использовать и при работе с путевым очерком, ср.:

- определяем место портретного очерка среди огромного многообразия различных жанров, что позволит школьникам узнать новое об уже известном и получить дополнительные сведения;
- знакомим школьников со своеобразием портретного очерка и в то же время его «родством» с другими жанрами;
- анализируем вместе с учащимися наиболее интересные портретные очерки, чтобы проникнуть в поэтику текста;
- знакомим школьников с процессом создания произведений этого жанра;
- формируем у учащихся некоторые навыки написания портретного очерка [1, с. 109].

Очевидно, что в каждом случае определение *портретный* можно заменить на *путевой*, так как пути освоения разновидностей одного жанра не могут иметь принципиальных отличий.

При рассмотрении жанра путевого очерка вначале предполагается происходит знакомство с отличительными особенностями путевого очерка: тема, композиция, задачи автора. На примере анализа отрывка из путевых очерков Н. М. Карамзина учащиеся знакомятся с жанрообразующими признаками путевого очерка, такими как яркая авторская индивидуальность; подлинный, жизненный материал; проблемность; пейзажные зарисовки и портреты людей; интимизация. Проблема в том, что в пособии не введен сам термин *жанрообразующие признаки*. На заключительном этапе обучения осуществляется постановка практического задания: «Создайте свой путевой очерк».

В целом можно отметить следующие достоинства методики обучения путевому очерку, реализованной в работах школы Т. А. Ладыженской:

- представлена научно обоснованная последовательность обучения жанрам: в 8 классе – портретный очерк, в 9 классе – путевой очерк, в 10 классе – проблемная статья;

- осуществлена попытка классификации газетных жанров на основании авторской цели, дается характеристика художественно-публицистических жанров в сопоставлении с информационными, аналитическими и художественными;
- раскрыты особенности и дана достаточно подробная характеристика отдельных жанров;
- даны инструкции, упражнения и задания для самостоятельной работы учащихся над письменным текстом в рамках той или иной жанровой разновидности;
- определены методические цели и общие задачи учителя при организации работы учащихся над конкретными жанрами;
- приведен анализ текстов-образцов и обозначены принципы формирования навыков написания текстов в рамках того или иного жанра.

Одновременно данной концепции присущи и некоторые недостатки, связанные с отсутствием:

- четкой системы жанрообразующих признаков путевого очерка, выделяемых, напр., в методических работах М. Н. Кима (2000, 2004), З. С. Смелковой, Л. В. Ассуировой, М. Р. Савовой (2007);
- упоминания о прагматической рамки путевого очерка, выделяемой в разработках Н. С. Болотновой и Н. Б. Руженцевой;
- анализа особенностей композиции путевого очерка,
- конкретных рекомендаций, касающихся стиля и языка путевого очерка (на наш взгляд, о языковых особенностях путевого очерка надо вести речь более полно, упоминая о многообразии не только лексических, но и синтаксических средств: прямой речи, вставных конструкций; сложных предложений с различными осложняющими компонентами, неопределенно-личных и номинативных предложений и т. п. [2, с. 235- 238]).

II. В учебном комплексе под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта делается попытка обучения текстопорождению через категории функционально-смыслового типа речи и стиля. В учебнике для 9 класса [2] описывается работа с путевыми заметками (представляющими собой одну из модицикаций путевого очерка). Авторы не проводят дифференциацию между жанровыми разновидностями путевого очерка, употребляя как синонимы термины *путевые заметки*, *зарисовки*.

Для авторов названного пособия особо значимой является информация о типовых фрагментах в данной жанровой форме: «Ведущим типом речи в путевых заметках обычно бывает повествование, в котором отражается перемещение автора во времени и пространстве; преобладают же в тексте различные описательные фрагменты, «фотографирующие» местность, природные объекты, людей, животных; возможны и рассуждения с обоснованием оценки или рассуждения-объяснения» [2, с. 199].

Предлагается следующая методика обучения текстопорождению в жанре путевых заметок:

- анализ образцового текста по плану (алгоритму);
- отработка наиболее сложных аспектов создания путевых заметок: составление плана и типологической схемы;
- анализ композиции и средств межфразовой связи;
- анализ изобразительно-выразительных средств, использованных в тексте;
- продолжение текста по данному началу;
- написание собственных путевых заметок.

Методическая система М. М. Разумовской может быть названа недостаточной в связи с тем, что анализ жанра в ней дается с позиции лингвистики текста, а не с позиции теории жанра и поэтики, применение которой в данном случае было бы более уместным.

III. Среди методистов, которые признают актуальность изучения очерка в школьном курсе русского языка, необходимо отметить Т. А. Калганову с ее работой «Сочинения различных жанров в старших классах» [3]. Автор опирается на общепринятое определение очерка, зафиксированное в справочной литературе; предлагает небольшие комментарии, касающиеся некоторых жанровых признаков очерка; знакомит учащихся с традиционной типологией очерковых форм, называет разновидности современного очерка, затем дает ограниченное количество упражнений на формирование навыка порождения самостоятельного текста.

Отдельно автор рассматривает жанр путешествия, посвящая ему более или менее подробный экскурс в историю русской литературы XVIII–XIX веков. Очевидно, автор не разводит понятия «литературный жанр путешествия» и «художественно-публицистический жанр путевого очерка».

Переходя к методическим категориям, Т. А. Калганова предлагает писать школьные сочинения в жанре путевого очерка или путевых заметок, никак их не дифференцируя, оговорившись, что тема может быть публицистической или связанной с литературным краеведением. Примерный план для пишущего в жанре путешествия в пособии Т. А. Калгановой таков:

- формулируется тема сочинения;
- определяется цель создания текста (дать читателю информацию, вызвать у него определенные чувства: радости, гордости за родину; сформировать высокие нравственные качества, стремление преодолеть негативные явления и др.);
- описывается увиденное, излагаются факты и события;
- высказывается свое отношение к изложенному (можно представить другие точки зрения);
- выбирается стиль изложения (публицистический, художественный или их сочетание в зависимости от содержания) [4, с. 161].

В трех упражнениях, следующих после теоретического обзора, методист предлагает определить жанровые признаки фрагментов и написать сочинение-путешествие в стиле сентиментализма, романтизма или реализма, придумать тему и заглавие к нему или создать рецензию на сочинение.

На наш взгляд, представленный Т. А. Калгановой материал крайне недостаточен для формирования последовательного навыка порождения очерковых форм, так как в ее учебном пособии не отражены даже структурные элементы очерка.

IV. Выше мы анализировали методические системы обучения жанру очерка, предназначенные для средней школы. Существует также методическая литература по освоению данного жанра, созданная для высшей школы.

Наибольшего внимания среди таких пособий заслуживает пособие для журналистов З. С. Смелковой, Л. В. Ассуировой, М. Р. Савовой «Риторические основы журналистики: работа над жанрами» [3], представляющее собой опыт обучения тектопорождению в рамках различных жанровых форм в соответствии с риторическим каноном античности. Это методическое пособие представляет особый интерес, поскольку опирается на классические традиции и имеет глубокую теоретическую базу. В главе, посвященной очерку, авторы характеризуют его как художественно-

публицистический жанр, приводя перечень его жанрообразующих признаков (яркое авторское начало, детали, подробности, фрагменты-пейзажи, портретные зарисовки, интимизация, эскизность, ассоциативность) и предлагают этапы написания путевого очерка по логике риторического канона Аристотеля.

При всей основательности данных методических выкладок, по нашему мнению, их следовало бы дополнить компонентами жанровой модели (*тема, структура, стиль*) и коммуникативно-прагматической рамкой (*образ автора и его позиция по отношению к предмету речи, цель, адресат*).

Таким образом, обучение текстопорождению жанра очерка включено в программы по русскому языку и риторике, привлекает внимание многих методистов. Однако, как показал проведенный анализ методической литературы, на данный момент не разработана технологическая модель обучения очерковым формам, критерии оценивания сочинения-очерка с учетом его жанровой природы. Быстро меняющиеся реалии школьного образования (введение новой формы итоговой аттестации в форме ЕГЭ) приводит к необходимости пересмотреть отношение к обучению связной речи как одному из средств формирования коммуникативной компетентности учащихся. Сегодня выпускник школы должен мобильно вступать в коммуникацию и проявлять ключевые компетенции личности, играющие метапредметную роль, востребованные и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях. Выражением коммуникативной компетентности современного старшеклассника может стать наличие собственной картины мира, сформированность его языковой личности, проявляющаяся в умении ярко передать свои впечатления от динамично меняющегося мира, в частности, в жанре путевого очерка.

Литература

1. Ладыженская, Т. А. Риторика. 8 класс : учеб. пос. для общеобраз. школ / Т. А. Ладыженская : в 2 ч. – М., 1998. – Ч. 2.
2. Разумовская, М. М. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобраз. учреждений / М. М. Разумовская ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М., 2000.

3. Калганова, Т. А. Сочинения различных жанров в старших классах / Т. А. Калганова. – М., 2004.
4. Риторические основы журналистики: работа над жанрами газеты : учеб. пос. / Л. В. Ассуирова, З. С. Смелкова, М. Р. Савова и др. – М., 2007.

Ю. С. Чан-ха-ли

Обучение репродуктивной текстовой деятельности на уроках русского языка

г. Чита

Цели и направления модернизации российского школьного образования, новые концепции русской национальной школы, формирование и развитие школьника как субъекта когнитивной деятельности определили новые подходы в обучении русскому языку. В условиях современного российского школьного образования обучение русскому языку должно быть направлено на увеличение роли самостоятельности школьников. Ученые считают, что повышение степени самостоятельности школьников в учебной деятельности достигается за счет такого построения обучения, в процессе которого осуществляется переход:

- от указаний учителя на необходимость использования определенных знаний и умений в решении учебной задачи к самостоятельному отыскиванию подобных знаний и умений;
- от овладения учащимися действиями в готовом виде к самостоятельному открытию отдельных действий;
- от осознания учащимися необходимости овладения данным конкретным умением к осознанию ими важности овладения целостной структурой учебной деятельности;
- от задач репродуктивного характера к задачам творческим.

Таким образом, в новых условиях современного школьного образования школьник превращается в субъекта учебной деятельности, т. е. в учащегося, способного самостоятельно осуществлять эту деятельность, в частности:

- ставить цель деятельности;
- планировать свои действия;
- корректировать их осуществление;

- соотносить полученный результат с поставленной целью.

Однако научение самостоятельной учебно-познавательной деятельности – специально организованный поэтапный процесс. Ученые считают, что на пути к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности на уроках русского языка школьники проходят несколько уровней:

- 1 уровень (низкий) – уровень **воспроизводящей активности**, или «подражательно-пассивный». Этот уровень характеризуется стремлением учащихся понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их *применения по образцу*;
- 2 уровень (средний) – уровень **интерпретирующей активности,** или «активно-поисковый». Этот уровень характеризуется стремлением учащихся к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность явлений и процессов, овладению способами *применения* знаний *в измененных условиях*. Критерием оценки сформированности этого уровня активности является наличие у школьника стремления узнать у учителя или из другого источника о том, как возникло явление, умение объяснить его взаимосвязь с другими явлениями, научиться применять знания в измененной ситуации, где образец нужно создать самому, и для этого необходимо самому провести предварительные преобразования с учебным материалом;
- 3 уровень (высокий) – уровень **творческой активности**, или «интенсивно-творческий». Он характеризуется интересом к деятельности и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязи, но и *найти* для этой цели *новый способ действия*. На этом уровне активности школьники проявляют стремление применить знания в новой ситуации [1, с. 29–30].

Таким образом, чтобы достичь высокого уровня самостоятельности, учащиеся сначала должны овладеть умениями и навыками репродуктивной деятельности.

Уровень воспроизводящей активности характеризуется репродуктивной деятельностью учащихся. Репродуктивной считается деятельность по образцу, по алгоритму. Как отмечает Ю. К. Бабанский, «репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем

или другим источником учебной информации» [2, с. 137]; это означает, что уже на данном этапе развития учебных способностей школьники делают первый шаг на пути к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности: происходит их постепенное продвижение от репродуктивной деятельности к творческой.

Одним из методов обучения репродуктивной деятельности на уроках русского языка считается метод репродуцирования учебно-научных лингвистических текстов. Метод репродуцирования сопровождается следующими учебными действиями учащихся: (1) восприятие; (2) запоминание; 3) воспроизведение прочитанных или услышанных текстов.

В данном случае степень самостоятельности учащихся невелика, так как школьник воспроизводит научно-лингвистический текст по образцу или алгоритму.

Пересказ – это такой вид речевой деятельности, которому всегда предшествует рецептивная деятельность – либо чтение текста, либо аудирование.

Важную роль в овладении этим методом играет формирование у учащихся следующих умений в соответствии с фазами учебно-познавательной деятельности.

- **Фаза ориентировки.** У учащихся формируются умения определять мотивы работы с учебным текстом и ставить цели собственной учебной деятельности.
- **Фаза планирования.** У учащихся формируются умения искать и планировать систему возможных действий, связанных с восприятием, смысловой переработкой информации и ее репродукции, ориентироваться в научно-лингвистическом тексте.
- **Фаза реализации.** В ходе ***восприятия*** текста у учащихся формируются умения определять тему и основную мысль текста, находить в нем ключевые слова, составлять вопросы и план к тексту; в ходе ***репродукции*** – по готовому плану (опорным словам, вопросам к тексту, тематическим предложениям абзацев и т. п.) воспроизводить воспринятый текст.
- **Фаза контроля.** У учащихся формируются умения осознавать способы достижения поставленных на этапе ориентировки задач, правильность / неправильность, полноту / неполноту выполненного учебного действия, оценивать результаты

своего труда (осознавать, какие этапы выполнения вызывали трудности, определять, с чем это связано и устанавливать, что необходимо сделать, чтобы преодолеть эти трудности или избежать их), соотносить результаты своей учебной деятельности с результатами этой же работы, выполненной одноклассниками.

Покажем, как организуется работа с учебно-научным лингвистическим текстом «Как возникла славянская азбука» в 5 классе. Цель данной работы – научить воспроизводящей деятельности, рациональным приемам работы с лингвистическим текстом. Одной из важных задач работы является формирование лингвистической компетенции; кроме того, читая текст, школьники получают культуроведческую информацию о возникновении славянской азбуки.

Как возникла славянская азбука

Сейчас и русский народ, и другие славянские народы (украинцы, белорусы, болгары) имеют свою письменность, свои книги, могут читать и писать на своих языках. Но в далекие времена, более тысячи лет назад, славянские народы письменности не имели.

И вот во второй половине X века двое ученых родом из Греции, братья Кирилл и Мефодий, приехали в Великую Моравию (ныне Чехия) и стали работать над созданием славянской азбуки. Они хорошо знали славянские языки, и это дало им возможность составить славянскую азбуку. Разработав эту азбуку, они перевели на тогдашний, древний по нашими понятиям, славянский язык (он называется старославянским) самые важные греческие книги.

Их труд дал славянским народам возможность читать и писать на своем языке.

(по Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевой)

Данная работа должна осуществляться в несколько этапов в соответствии с фазами учебной деятельности.

I. Мотивационный этап. Учащиеся под руководством учителя определяют мотивы работы с учебным текстом и цели собственной учебной деятельности, отвечая на следующие вопросы:

- Что ты хочешь узнать из данного текста?
- Для чего тебе нужны знания, полученные при чтении текста?
- Кому бы ты хотел рассказать о том, что ты узнал из прочитанного текста?

II. Этап планирования. Учащиеся продумывают последовательность своих действий при чтении и пересказе текста.

При чтении к таким действиям относятся:

- знакомство с заглавием текста;
- знакомство с тематическими предложениями абзацев;
- просмотровое чтение;
- изучающее чтение с использованием приемов осмысления воспринимаемой информации (работа над заголовком, чтение и запоминание текста по цепочке вопросов, составление плана, таблиц, схем, подбор своих примеров).

III. Этап реализации деятельности. В процессе ***восприятия*** учащиеся осуществляют следующие действия по прочитанному тексту:

- определяют основную тему и мысль текста;
- находят ключевые слова в тексте;
- делят текст на смысловые части;
- формулируют вопросы к тексту;
- составляют план,

  а также отвечают на следующие вопросы:
- На данном этапе работы учащиеся по ходу восприятия текста (чтения или слушания) отвечают на нижеприведенные вопросы и выполняют задания.
- О чем говорится в этом тексте? (О создании славянской письменности).
- Выражается ли в тексте автором основная мысль? (Да).
- В какой части текста содержится основная мысль? (В третьей части текста).
- О чем хотел сказать автор, говоря о создании славянской письменности? (Создание славянской письменности дало возможность читать и писать славянскому народу на своем языке).
- Какие ключевые слова помогают раскрыть тему и основную мысль текста? (русский народ, славянские народы, письменность, Кирилл и Мефодий, Великая Моравия; греческие книги). Определите значения этих слов.
- Найдите тематические предложения абзацев. (Но в далекие времена, более тысячи лет назад, славянские народы письменности не имели. – И вот во второй половине X века двое ученых родом из Греции, братья Кирилл и Мефодий, приехали в Великую Моравию (ныне Чехия) и стали работать над созданием славянской азбуки. – Их труд дал славянским народам возможность читать и писать на своем языке).

- На какие смысловые части можно разделить текст? (Текст можно разделить на 3 смысловые части – в соответствии с абзацным членением).
- Задайте вопросы к каждой смысловой части.
  1. Почему славянские народы не могли читать и писать на своем языке?
  2. Кто создал славянскую азбуку?
  3. Для чего создали славянскую азбуку Кирилл и Мефодий?
  4. Помогут ли тематические предложения абзацев составить вам план?

План

1. В древности славяне не имели письменности.
2. Создали славянскую азбуку Кирилл и Мефодий.
3. Труд братьев дал славянам возможность читать и писать на своем языке.

В процессе ***репродукции*** текста учащиеся воспроизводят текст по опорным словам (тематическим предложениям абзацев, вопросам к тексту, плану).

IV. Этап контроля. Учащиеся осознают правильность / неправильность выполненного учебного задания, оценивают результаты своего труда.

Таким образом, специально организованная работа с текстом позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, вызвать интерес к поиску новой информации, способствует формированию на начальном уровне навыков самостоятельной работы.

Литература

1. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности / Жарова, Л. В. – М., 1993.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М., 1985.

Л. В. Черепанова

Проектная деятельность в системе формирования культуроведческой компетенции школьников

г. Чита

Формирование культуроведческой компетенция является одной из важнейших целей в обучении русскому языку как родному. В отличие от лингвистической (языковедческой), коммуникативной и языковой компетенций, культуроведческая компетенция была включена в систему целей языкового образования недавно – в 2002 г [1]. Признание ее важности связано, во-первых, с возросшим интересом к кумулятивной функции языка, во-вторых, с осознанием важности воспитания средствами языка школьника как языковой личности, обладающей национальным самосознанием, идентифицирующей себя в определенном культурно-национальном пространстве, осознающей себя гражданином Отечества.

В последнее время появилось немало работ (см., напр., исследования Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Г. И. Канакиной, С. И. Львовой, Л. И. Новиковой, Н. М. Шанского и др.), в которых предпринимается попытка определить сущность, содержание, структуру культуроведческой компетенции, показать, с помощью каких методов и приемов возможно формирование данного вида компетенции.

Так, Е. А. Быстрова и ее коллеги считают, что культуроведческая компетенция «предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры» [2, с. 31]. Это обусловливает как минимум два компонента в ее структуре:

- знания (1) лингвокультуроведческих понятий; (2) социально-культурных стереотипов речевого поведения; (3) единиц языка с национально-культурным компонентом значения;
- учебно-языковые и частноречевые умения (1) анализа единиц языка с национально-культурным компонентом значения; (2) адекватного употребления национально маркированных единиц языка, социально-культурных стереотипов речевого поведения.

Безусловно, такая структура и содержание культуроведческой компетенции не исчерпывает, на наш взгляд, всей полноты данного феномена.

В последнее десятилетие выявлены основные пути формирования культуроведческой компетенции школьников. Первый – использование специальных учебников и учебных пособий, реализующих целостную систему работы по формированию культуроведческой компетенции. В качестве примера можно привести пособие по развитию речи «Диалог культур на уроках русского языка» Е. А. Быстровой» [3], в котором материал сгруппирован традиционно для курса развития речи – по группам речеведческих понятий, составляющих, как известно, понятийную основу работы по развитию речи в основной школе, или пособие «Русский язык в диалоге культур» Л. К. Муллагалиевой и Л. Г. Саяховой, в котором культуроведческий материал систематизирован в соответствии с отнесенностью к тем или иным концептам (душа, совесть, воля, тоска и др.), сгруппированным, в свою очередь, по темам «Человек», «Общество», «Природа», являющимся, по мнению авторов, универсальными [4, с. 3].

Еще один путь формирования культуроведческой компетенции – включение культуроведческого материала в содержание упражнений школьных учебников, излагающих содержание базового курса русского языка. Культуроведческие знания и умения в таком случае формируются попутно, в комплексе с другими видами компетенции. Так, в учебнике по русскому языку для 5 класса С. И. Львовой и В. В. Львова [5] культуроведческие знания содержатся прежде всего в разнообразных по стилю, жанрам и тематике текстах упражнений.

Однако в современных условиях модернизации образования актуализируются такие методы, приемы и технологии, которые формируют школьника как субъекта учения – человека, обладающего качествами, готовностями и способностями, позволяющими ему самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, регулировать (контролировать и корректировать) ее процесс и результаты на основе развитой рефлексии (см. подробнее [6]).

Среди таких технологий особое место занимает технология проектов, или проектной деятельности. Покажем, как организуется работа над исследовательским проектом, направленным на формирование культуроведческой компетенции. Данный проект создавался в течение двух лет ученицей Многопрофильного лицея при Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского.

Ориентировочно-исследовательский этап включал в себя:

1) определение проблемы, цели и задач деятельности;
2) выдвижение гипотезы исследования;
3) определение и обсуждение методов исследования;
4) определение способов оформления результатов исследования.

Также на этом этапе была создана проектная папка, в которую вошел, помимо перечисленного, паспорт проекта, включающий следующие данные: название проекта; руководитель / консультант проекта; учебный предмет, в рамках которого проводится работа по проекту; тип проекта; необходимое оборудование; этапы и календарный план работы над проектом.

Тема проекта – «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля как энциклопедия русской жизни XIX в.». Цель работы состояла в изучении процесса создания В. И. Далем словаря, в описании его особенностей и структуры, в выяснении значения этого труда и в доказательстве того, что он является энциклопедией русской жизни XIX в. и по праву называется словарем «живого великорусского языка». Достижение данной цели предполагало решение ряда задач:

1) выяснить, когда и как словарь создавался В. И. Далем;
2) проанализировать и описать структуру словаря В. И. Даля;
3) пояснить задачи, которые ставил перед собой В. И. Даль, работая над словарем;
4) определить, что входит в понятие «энциклопедия русской жизни»;
5) проанализировать лексические единицы словаря.

Предварительная гипотеза может быть сформулирована следующим образом: поскольку словарь В. И. Даля включает слова разных сословий и местностей, способные описать самые разнообразные аспекты жизни человека XIX в., он может быть назван «энциклопедией русской жизни XIX в.». Выдвижению подобной гипотезы способствовало высказывание самого В. И. Даля о том, что он хотел создать словарь, который можно бы было назвать «Речения письменные, беседные, простонародные; общие, местные и областные; обиходные, научные, промысловые и ремесленные; иноязычные, усвоенные и вновь захожие, с переводом; объяснение и описание предметов, толкование понятий общих

и частных, подчиненных и сродных, равносильных и противоположных, с одно (тожде) словами и выражениями окольными; с показанием условных оборотов речи, значения видов глаголов и управления падежами; пословицы, поговорки, присловья, загадки, скороговорки и проч.».

В качестве методов исследования использовались чтение и анализ литературы, составление словника на базе словаря В. И. Даля, анализ собранных материалов, их классификация. Результаты исследования будут изложены в форме доклада на уроке русского языка, затем на конференциях (научно-практической в Лицее и региональной научно-практической «Филологическая культура и современный мир» на базе гуманитарно-педагогического университета). Тип проекта – монопроект, исследовательский, двухгодичный.

План работы над проектом включал следующие основные мероприятия: подбор литературы, ее чтение, составление конспектов, выписок; определение базовых понятий темы проекта; изучение словника словаря В. И. Даля; классификация слов по функциональным и тематическим группам (например, быт крестьян, ремесла, ботаника и зоология, музыка, театр, жаргон и арго и др.), создание текста доклада, создание тезисов доклада для публикации в сборнике материалов конференции.

Реализация плана проекта, рассчитанного на два года, проходила в два этапа. На первом этапе велась работа по изучению жизни В. И. Даля, его деятельности по собиранию слов, созданию «Толкового словаря живого великорусского языка». Результатом этого исследования стала первая часть работы, включившая: (1) характеристику словаря В. И. Даля как одного из первых толковых словарей русского языка; (2) историю создания «Толкового словаря живого великорусского языка» (первое записанное слово; интересные факты из жизни В. И. Даля, связанные с созданием словаря; установление авторитета В. И. Даля среди лингвистов; завершение работы над словарем; редактирование словаря); (3) описание структуры словаря и словарной статьи.

На втором этапе реализации плана проекта работа осуществлялась непосредственно с материалами словаря В. И. Даля. Она заключалась в отборе и систематизации слов по тематическим группам. Задача такой работы состояла в том, чтобы показать,

что словарь В. И. Даля отражает лексическое богатство русского народного языка, все многообразие сфер его использования и поэтому может по праву называться энциклопедией русской жизни XIX в. Анализ слов разных функциональных и тематических групп составил содержание второй части проектной работы, в которую вошли следующие разделы: (1) быт и речь людей XIX в.; (2) речь людей науки и искусства; (3) жаргонные слова и арго; (4) диалектные (областные) слова; (5) литературные произведения на страницах словаря; (6) пословицы и поговорки; (7) архаизмы и слова, изменившие свое значение.

Проделанная ученицей работа позволила ей прийти к осознанию следующих положений.

«Толковый словарь живого великорусского языка», создаваемый В. И. Далем в течение всей жизни, явился фундаментальным трудом не только в жизни Даля, но и в отечественной лингвистике и лексикографии.

Структура словарной статьи словаря В.И. Даля не имеет аналогов. Гнездовой способ ее построения позволил ученому включить титульное слово в широкий лексический, словообразовательный, синтаксический и в конечном итоге экстралингвистический контекст.

Помимо сугубо лингвистических задач В. И. Даль преследовал более масштабные цели – представив лексический состав русского живого языка в его различных социальных и территориальных разновидностях, дать читателям XIX в. (своим современникам) представление о русской действительности во всех ее многообразных проявлениях. Исследовательская работа позволила подтвердить выдвинутую гипотезу и прийти к выводу: анализ тематических групп слов и лексикона в целом позволяет подтвердить обоснованность определения «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля как энциклопедии русской жизни XIX в.

Третий этап работы (контроль) заключался в анализе результатов проектной деятельности, определении перспектив и новых проблем исследования.

Такая работа над исследовательским проектом позволила ученице не только освоить некоторые лингвокультуроведческие понятия, познакомиться с единицами языка с национально-культурным компонентом значения; некоторыми социально-культурными стереотипами речевого поведения, нашедшими

отражение в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, но и приобрести навыки исследовательской работы – прежде всего навыки планирования, организации, осуществления и контроля самостоятельной познавательной исследовательской деятельности. Немаловажной в формировании культуроведческой компетенции оказалась практическая работа со словником словаря, позволившая вывести сформированные у школьницы аналитические, классификационные и другие виды учебно-языковых умений на качественно иной уровень.

Таким образом, проектная технология (метод проектов) на современном этапе является эффективным средством формирования у школьников культуроведческой компетенции, помогает им не только познакомиться с родной культурой, но и научиться ее понимать, осознавать свое родство с ней.

Литература

1. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта по русскому языку. Основная школа. – М., 2002.
2. Обучение русскому языку в школе / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. Е. А. Быстровой. – М., 2004.
3. Быстрова, Е. А. Диалог культур на уроках русского языка: пособие по развитию речи учащихся 7–9 классов общеобразовательных учреждений / Е. А. Быстрова. – СПб., 2002.
4. Муллагалиева, Л. К., Саяхова, Л. Г. Русский язык в диалоге культур / Л. К. Муллагалиева, Л. Г. Саяхова. – М., 2006.
5. Львова, С. И., Львов, В. В. Русский язык. 5 класс / С. И. Львова, В. В. Львов : в 3 ч. – М., 2005.
6. Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку / Л. В. Черепанова. – Новосибирск, 2006.

Т. А. Юдина

Устаревшие слова на уроках русского языка в начальной школе: постановка проблемы

г. Оренбург

Изучение лексики русского языка в средней школе развивалось в направлении от фрагментарного рассмотрения словарного состава языка и отдельных лексических понятий до детального описания лексики как самостоятельного раздела науки о языке.

Следует отметить, что до 60-х годов XX века лексика как раздел науки о языке в школе не изучалась. Отдельные лексические понятия иногда включались в содержание словарной работы, но их изучение проводилось в плане обогащения словарного запаса учащихся.

«Отсутствие» лексики как особого раздела науки о языке в школьном курсе объясняется недооценкой методистами роли лексики в формировании речевых навыков. Большую роль сыграла и неразработанность лексики в русском языкознании на протяжении многих лет.

Лексика получила возможность утвердиться в школьном курсе только после того, как этот раздел был достаточно лингвистически разработан в фундаментальной науке. Лишь в 70-е годы XX века лексика была введена в школьную программу как самостоятельный раздел лингвистики (и курса русского языка).

В последние годы появилось множество альтернативных программ и учебников практически для всех изучаемых в школе предметов; не стали исключением и курсы родного языка и литературы. В современных программах начального образования представлено больше фольклора, классики, что не может не радовать. Однако вводимые в учебный оборот тексты часто содержат значительное количество устаревших слов, большинство из которых малопонятны младшему школьнику. Потому в настоящее время вопросы изучения устаревшей лексики стали затрагиваться в научной и методической литературе и применительно к начальной школе.

В настоящее время работа с устаревшими словами в начальной школе ведется в основном на практическом уровне. Однако

нам представляется, что изучение устаревшей лексики в начальных классах не должно быть узким, сугубо информационным. Устаревшие слова отражают наше прошлое, быт, культуру народа, обладают огромным воспитательным потенциалом, и это нельзя не использовать в педагогических целях.

Мы обратились к данной проблеме в связи с тем, что с устаревшими словами учащиеся начальных классов очень часто сталкиваются на уроках русского языка, чтения и истории, а методика работы с такими словами в аудитории младших школьников еще не разработана.

Мы исходим из положения, что работа с устаревшими словами должна стать частью *системы* лексической работы по русскому языку в начальной школе.

Проанализировав программу «Русский язык. К тайнам нашего языка» М. С. Соловейчик, мы выяснили, что никакой специальной работы по изучению устаревшей лексики программой не предусмотрено. Однако в учебниках по русскому языку для начальной школы того же автора такая группа лексики имеется. Поэтому мы сочли возможным предложить свою систему работы по изучению устаревших слов во втором, третьем и четвертом классах. (Мы не рассматриваем первый класс только потому, что при анализе учебника по русскому языку для первого класса М. С. Соловейчик нами не было выявлено в нем ни одного устаревшего слова). В данной системе работы естественным образом выделяются три этапа (в соответствии с годами обучения).

I этап (2 класс).

Цель работы – научить детей видеть в текстах слова, в настоящее время не употребляющиеся. На данном этапе целесообразно предлагать учащимся словосочетания, предложения или небольшие тексты, в которых имеются устаревшие слова. Дети должны видеть такие слова в словосочетаниях, предложениях, текстах. Понятие устаревшего слова на данном этапе не вводится. Педагог сообщает второклассникам, что это слова, в настоящее время не употребляющиеся, работает над усвоением лексического значения устаревшего слова учащимися.

II этап (3 класс).

Цель работы – научить учащихся выделять в текстах устаревшие слова и объяснять их значение, используя школьные толковые

словари, опираясь на имеющуюся в словарях помету устар. На данном этапе возможно введение понятия устаревшего слова, а также знакомство детей с понятиями *историзм* и *архаизм* (без введения терминов). Как и на предыдущем этапе, учащимся предлагаются словосочетания, предложения, тексты, содержащие устаревшие слова. Третьеклассники учатся выделять данные слова из словосочетаний, предложений, текстов и объяснять их значение при помощи толкового словаря.

III этап (4 класс).

Цель работы – научить детей осознанно использовать устаревшие слова в своей речи при передаче колорита прошлых эпох. На данном этапе педагог показываем учащимся функциональные возможности и функциональную ограниченность устаревших слов (используемых при описании исторически отдаленных событий, но неуместных в рассказе о современной жизни). Как правило, предлагаются задания творческого характера, требующие от детей осознанного употребления устаревшей лексики как в устной, так и в письменной речи.

На уроках в процессе работы над устаревшей лексикой могут быть использованы разнообразные **упражнения**. Так, приведенные ниже упражнения можно использовать при изучении раздела «Каждое слово – часть речи?» в третьем классе.

- ***Игра «Соколиный глаз»*** (при изучении темы «В какие группы объединили слова?»). Цель: научить детей находить в тексте устаревшие слова.

  Снился Святославу смутный сон
  В стольном граде в тереме высоком.
  И, собрав бояр, поведал он,
  Что узрел во мраке вещим оком.

  (Н. Рыленков)

  Задания.

1. Найдите в тексте устаревшие слова, являющиеся именами существительными (*град, бояре, око*);
2. Объясните значение данных слов.

- ***Выборочно-распределительный диктант*** (при изучении темы «В какие группы объединили слова?»).

  Слова: сказочный, кольчуга, бежит, семнадцать, уста, великолепный, играет, бойница.

Вопросы и задания.

1. Распределите предложенные слова по группам (имена существительные, прилагательные, числительные и глаголы).
2. Какие слова вы записали в первый столбик? *(Кольчуга, уста, бойница).*
3. Попробуйте объяснить, что обозначает каждое слово.
4. Как вы думаете, эти слова являются современными или устаревшими? *(Слова данного столбика являются устаревшими).*

- ***Игра «Эрудит»*** (при изучении темы «Всему название дано!»). Цель: научить подбирать к устаревшим словам родственные слова, используемые в наши дни.

  Задания.

1. Объясните значения устаревших слов *персты*, *уста*, *коло*.
2. Подберите к ним родственные слова, активно используемые в наши дни.

   Ключ: персты (наперсток, перчатки), коло (около, кольцо, кольчуга, околица, колесо), уста (устный).

- ***Работа с толковым словарем*** (при изучении темы «Всему название дано!»). Цель: научить работать со словарной статьей.

  Задания.

1. Перелистайте страницы сказки, которая лежит у вас на столах, и выпишите 5–6 слов, сегодня уже не употребляющиеся;
2. Обратитесь к толковому словарю [1] и объясните значение выписанных вами слов.

- ***Редактирование*** (при изучении темы «Назовем слова-указатели»). Цель: научить заменять повторяющуюся часть речи местоимением.

  Текст: Раньше воины носили кольчугу. Кольчуга была сделана из круглых колец. Кольчуга защищала воина в бою.

  Вопросы и задания.

1. Какое слово повторяется? *(Кольчуга).*
2. Попробуйте объяснить значение данного слова.
3. Как вы думаете, является ли слово устаревшим? *(Да, слово является устаревшим).*
4. Замените, где это необходимо, данное имя существительное местоимением.

- ***Конструирование*** (при изучении темы «Части речи все нужны! Части речи все важны!»). Цель: составить из отдельных букв устаревшие слова, которые должны являться именами существительными.

Задание: посмотрите на иллюстрации и составьте из отдельных букв устаревшие слова, являющиеся именами существительными (вниманию детей предлагаются иллюстрации с изображением сюртука и ладьи и хаотично расположенные букв, составляющие соответствующие слова).

- ***Игра «Аукцион»*** (при изучении темы «Слово и его формы»). Цель: научить подбирать устаревшие слова на заданную тему.
  Задание: назовите устаревшие слова на тему «Одежда, обувь» (команды-ряды называют устаревшие слова, побеждает та команда, которая назовет последнее слово; далее детям могут быть предложены и другие темы, напр., «Средства передвижения», «Оружие» и т. п.).
- ***Игра «Переводчик»*** (при изучении темы «Слово и его формы»). Цель: научить заменять устаревшие слова синонимами.
  Тексты.

1. И в чело, и в уста мы в полуденный час Целовали красавца не раз.
2. Шляпа и серый походный сюртук.
3. На берег радостный выносит Мою ладью девятый вал.

Задание: найдите устаревшее слово в предложении и замените его синонимом.

- ***Игра «Бумеранг»*** (при изучении темы «Сравниваем имя существительное и имя прилагательное»). Цель: научить заменять устаревшие слова синонимами. Учитель называет устаревшее слово, а ученики должны быстро извлечь из памяти синоним и «возвратить» его учителю.
  Слова: перст, око, уста, сюртук, ладья, князь.
  Задание: замените данные слова синонимами.
- ***Объяснительный диктант*** (при изучении темы «Назовем слова-указатели»). Цель: научить подбирать синонимы к устаревшим глаголам.
  Тексты.

1. Застала зима в летнем платье, а мы чаяли – и зимы не будет.
2. Язык мой – враг мой: прежде ума глаголет.
3. Кто как ведает, тот так и обедает.

Задания.

1. Подчеркните устаревшие глаголы.
2. Подберите синонимы к данным глаголам.
3. Найдите в пословицах местоимения и обозначьте их.

- ***Выборочное списывание*** (при изучении темы «Части речи все нужны! Части речи все важны!»). Цель: научить выявлять среди других частей речи существительные, а среди них – устаревшие слова.

  Тексты.

1. После брани много храбрых.
2. Бог дал живот, даст и здоровье.

  Задания.

1. Выпишите имена существительные.
2. Среди выписанных вами имен существительных подчеркните те, которые являются устаревшими словами.

  Ключ: брани, Бог, живот, здоровье.

Итак, проанализировав учебники по русскому языку для начальной школы, мы выяснили, что устаревшие слова в них встречаются достаточно часто, но вместе с тем работа над устаревшими словами в начальной школе программой не предусмотрена. Предложенный нами вариант решения данной методической проблемы, как представляется, позволяет познакомить младших школьников с пассивным запасом лексики русского без ущерба для усвоения основного содержания программы начальных классов, предупреждает проблемы, связанные с непониманием или неверным пониманием фольклорных и художественных текстов и создает основу для более глубоко рассмотрения темы «Устаревшая лексика» в рамках основного курса русского языка (среднее звено), а также в рамках факультативов, элективов, предпрофильной и профильной филологической подготовки учащихся (старшие классы).

Литература

1. Рогожникова, Р. П., Карская, Т. С. Школьный словарь устаревших слов русского языка / Р. П. Рогожникова, Т. С. Карская. – М., 1996.

Научное издание

Методика преподавания славянских языков с использованием технологии диалога культур

Материалы III Международной научной конференции
(16–18 октября 2008 г.)

Под общей редакцией И. В. Никиенко и О. В. Орловой

Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте
Технический редактор: М. Ф. Хисамутдинова

Подписано к печати 14.12.2008 г. Формат 60x84 1/16
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 19,8 Уч.-изд. л. 16,4
Тираж 200 экз. Заказ № 418/Н

Издательство
Томского государственного педагогического университета.
Отпечатано в типографии ТГПУ
634041, г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93.

9 785894 283234