

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ
Министерства образования и науки Республики Армения
Армянская Ассоциация “Педагогическая инициатива”
Академия педагогических и социальных наук

Русский язык

В

Армении

2013

2 (79)

Ереван - 2013

Главный редактор – Б.М. Есаджян
Ответственный секретарь – А.М. Амирханян

Ответственный за номер – А.В. Акопян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Председатель общества „Армения-Россия”,
д.ф.н., профессор, М.Д. Амирханян
Вице-президент АПСН С.К. Бондырева
Председатель Ассоциации
“Педагогическая инициатива” В.С. Казарян
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н,
профессор Р.К. Мирзаханян
Академик АПСН, зам.министра МОН РА
М.А. Мкртчян
Доктор философских наук,
профессор Я.И. Хачикян

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.В. Акопян (ЕГУ)
Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х. Абовяна)
Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)
И.Б. Геворкян (ср. шк. N 131),
А.Б. Кузьминская (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
В.В. Мадоян (ЕУМО им. А. Ширакаци),
Г.В. Маркосян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова),
С.Б. Самуэлян (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
Р.В. Татевосян (АГПУ им.Х. Абовяна)
А.Я. Хачикян (РАУ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպաքանակը՝ 2005: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 12. 06. 2013 թ.
Գինը՝ 793 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования” РА.

Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.

[www/http: aniedu.am](http://www.aniedu.am)

E-mail: info@aniedu.am

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Ответственный за издание журнала

Белла Есаджян

Формат 70X100 ¹/₁₆. Объем 64 стр. Тираж 2005

Сдано в печать 12. 06. 2013 г.

Цена 793 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն անսագրին պարտադիր է:

Դպրոցներին մեկ օրինակ անվճար, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

МЕТОДИКА

ОБЩАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА

Г.М. ГАСПАРЯН,

Т.С. ТАРВЕРДЯН

АГПУ им. Х. Абовяна

Л.Н. МХИТАРЯН

ГИУА Ванадзорский филиал

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, С.В. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые строятся авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т.д.). В качестве примера приведем два объекта анализа: организацию урока и организованность учеников.

В организацию урока Л.Т. Охитина включает 1) самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психо-

логический контакт с классом; 2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памяти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспитание воображения, ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной – организованность самих учащихся, т.е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделя-

ются пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль урока, точнее стиль деятельности педагога, организация познавательной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его организации познавательной деятельности учащихся. Стиль урока как объект анализа, по Л.Т. Охитиной, предполагает ответы на два вопроса. Первый вопрос: в какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения, а именно:

- а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышления;
- б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;
- г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие – учащимися (кто ставит проблему, кто формирует - формулирует, кто решает);
- д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности

школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;

- е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.).

Второй вопрос, на который готовится ответ при анализе стиля: каковы особенности самоорганизации учителя, т.е.:

- а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);
- б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сосредоточенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);
- в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);

г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт).

Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого учителю предлагают ответить, в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения, а именно:

а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие формы работы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений предполагает ответы на вопросы:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне представлений, понятий, обобщающих образов, "открытий", выведения формул и т.п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся не только по определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся. Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока затруднителен в каждой конкретной его ситуации, но представлять их как целостную систему необходимо, учитывая при этом специфику учебного предмета.

Обобщение предложенных многими исследователями схем психологического анализа урока (на примере урока иностранного языка) позволяет определить общую модель такого анализа на основе деятельностного подхода. В схему включены следующие планы рассмотрения: субъекты деятельности, их деятельность и сотрудничество.

Первый план – психологическая характеристика особенностей овладения учащимися иностранным языком как учебным предметом. Анализ в этом плане проводится учителем как ответ на вопросы: каковы особенности овладения иноязычной речевой деятельностью? каков характер развития входящих в нее речевых действий, языковых (грамматических, лексических, фонетических) средств выражения мысли и способов ее формирования и формулирования? каков путь совершенствования операциональных механизмов этой деятельности? Анализируя урок, учитель учитывает и закономерности усвоения (материала) во всех его звеньях, совершенствование навыков, развитие коммуникативных способностей учащихся и т.д.

Второй план – психологические особенности личности учителя иностранного языка: общеличностная и профессионально-педагогическая направленность учителя и ее проявление на уроке; общепедагогические и специальные (коммуникативные, аналитические и др.) способности учителя иностранного языка и их проявление на уроке;

индивидуально-психологические особенности учителя: эмоциональность, тревожность, самооценка и т.д. и их прояв-

ление на уроке; особенности его деятельности.

Третий план - психологические особенности учебной деятельности учащихся, проявление их индивидуально-психологических особенностей: уровень сформированности предметных, контрольных, самооценочных действий учащихся; их отношение к учебному предмету и характер его проявления на уроке иностранного языка, включенность учащихся в учебную деятельность, интеллектуальная активность (мыслительная, перцептивная, мнемическая) учащихся на уроке; проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, готовность и др.) учащихся на уроке, учет учителем этих особенностей. Межличностные отношения а) между учащимися языковой подгруппы, б) между учащимися и учителем и их проявления на уроке.

Четвертый план – педагогическое общение и сотрудничество: какие коммуникативные задачи и как решаются учителем и учащимися; стиль педагогического общения (авторитарный, демократический, либерально-попустительский); схема учебного взаимодействия в классе и особенности сотрудничества учащихся (диады, триады, лидерство и др.).

Все изложенное показывает, что психологический анализ урока - это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя совершенствуется его педагогическое мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика. Казань, 2000.
2. Есаджян Б.М. Методика преподавания русского языка, Ереван, 1986.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Москва, 2001.
4. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях. Педагогика. 2005, № 7.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Р.В. СТЕПАНИЯ

Шк. №29 им. А.Маргаряна

В педагогике XXI века в центре стоит личность ученика, развитие которой и является целью образования. Современный педагогический процесс ориентирован на индивидуальный подход к каждому ученику, педагогу необходимо развить в ребёнке его лучшие качества, учитывая особенности его личности, формируя положительную “Я – концепцию”, стимулируя “к учению с увлечением”, повышая уровень его образования.

Современные требования к урокам русского языка достаточно высоки. На уроках должны быть реализованы следующие взаимосвязанные задачи обучения:

- вооружение учащихся знаниями основ науки о языке;
- формирование умений практического владения русским языком (орфографическими, пунктуационными, культурно-речевыми нормами);
- умение чётко, ясно выражать свои мысли в устной и пись-

менной речи в разных жизненных ситуациях;

- воспитание чувства ответственности по отношению к слову, чуткости к красоте и выразительности русской речи.

Практика показывает, что слишком малый процент выпускников школ реально владеют информационной культурой, поэтому привлекательность данной технологии вижу в возможности развивать у учащихся критическое мышление через чтение и письмо, через развитие культуры работы с текстом.

Современного ученика чрезвычайно трудно мотивировать к познавательной деятельности в условиях обширного информационного пространства современности. На мой взгляд, это связано с недостаточным уровнем развития мышления и, прежде всего, критического. А это очень важно для человека в современном мире, который входит в новый век с новым обликом познавательной культуры, для которой “человек репроду-

цирующий” – понятие, в сущности, устаревшее и неинтересное. Кроме воспроизводящей деятельности существует и другой род деятельности, именно деятельность комбинирующая или творческая.

Критичность ума – это умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. Человек с критическим складом ума никогда не расценивает свои высказывания и суждения как абсолютно верные. Критическое мышление, т.е. творческое, помогает человеку определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни. Предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор. Повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией. Формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них. Позволяет развивать культуру диалога в совместной деятельности.

Таким образом, умение мыслить критически помогает человеку сократить количество поступков, о которых после пришлось бы жалеть, а значит,

увеличивает наши шансы на успех.

В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепочки доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания.

Глава I. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) на уроках русского языка и литературы

1.1. Особенности технологии

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Критическое мышление есть мышление самостоятельное, которое начинается с постановки

вопросов, которые нужно решить. Критическое мышление – это точка опоры для мышления человека, это естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлены.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направ-

лена на то, чтобы заинтересовать ученика, то есть пробудить в нем исследовательскую, творческую активность, задействовать уже имеющиеся знания, затем – представить условия для осмысления нового материала и, наконец, помочь ему творчески переработать и обобщить полученные знания.

Технология РКМЧП направлена на достижение образовательных результатов:

- умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- пользоваться различными способами интегрирования информации;
- задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;
- решать проблемы;
- вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;
- способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность);

- брать на себя ответственность;
- участвовать в совместном принятии решения;
- выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми;
- умение сотрудничать и работать в группе и др.

Отличительные черты технологии РКМЧП:

- надпредметный характер;
- технологичность;
- усвоение информации и развитие рефлексивных и коммуникативных способностей;
- сочетание навыков работы с текстом и общения по поводу текста;
- применение способов работы с текстом как инструмента самообразования человека.

1.2. Базовая модель технологии

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: **вызов - осмысление - рефлексия**. Практически на любом уроке можно обращаться к

РКМЧП и работать с учениками любого возраста.

Первая стадия – **вызов**. Ее присутствие на каждом уроке обязательно. Эта стадия позволяет:

- актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме;
- вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности;
- сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы;
- побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

На стадии *вызова* происходит актуализация имеющихся знаний по объявленной теме, т.е. еще до знакомства с текстом (под текстом понимается и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал) ученик начинает размышлять по поводу конкретного материала. На первом этапе включаются механизмы мотивации, определяется цель.

Вторая стадия – **осмысление**. Здесь другие задачи. Эта стадия позволяет ученику:

- получить новую информацию, осмыслить ее;
- соотнести с уже имеющимися знаниями;
- искать ответы на вопросы, поставленные в первой части.

На стадии осмысления происходит непосредственная работа с текстом - чтение, которое сопровождается действиями ученика: маркировкой с использованием значков "v", "+", "-", "?" (по мере чтения ставятся на полях справа), составлением таблиц, поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и др. В результате этого ученики получают новую информацию, соотносят новые и имеющиеся знания, систематизируют полученные данные.

Таким образом, ученик следит за собственным пониманием самостоятельно.

Третья стадия – **рефлексия**. Здесь основным является:

- целостное осмысление, обобщение полученной информации;
- присвоение нового знания, новой информации учеником;
- формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

На стадии рефлексии происходит обобщение информации, возрастает роль письма. Письмо помогает не только разобраться в материале и поразмышлять над прочитанным, но и высказать новые гипотезы.

В технологии РКМЧП используются разные методы и приемы, применяемые как на

определенном этапе, так и в качестве стратегии ведения урока в целом.

Рассмотрим те приемы, которые эффективно используются при обучении русскому языку.

Глава II. Использование приемов развития критического мышления на уроках русского языка и литературы

2.1. Характеристика приемов технологии

Прием “Корзина идей”

Это прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии урока, когда идет актуализация знаний и опыта. Этот прием позволяет выяснить все, что знают учащиеся по обсуждаемой теме урока. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собирается то, что ученики знают об изучаемой теме.

Алгоритм работы.

1. Каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1-2 минуты).
2. Обмен информацией в парах или группах.
3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.

4. Все сведения кратко записываются в “корзине идей”, даже если они ошибочны.

5. Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Прием “Составление кластера”

Смысл приема заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания. Он связан с приемом “Корзина идей”.

Правила построения кластера очень простые. Рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре располагается звезда – это наша тема. Вокруг нее планеты – крупные смысловые единицы. Соединяем их прямой линией со звездой. У каждой планеты свои спутники, у спутников свои. Система кластеров охватывает большее количество информации. Кластеры можно использовать на различных стадиях урока.

Прием “Верные и неверные утверждения”

Этот прием может быть началом урока. Учитель предлагает ряд утверждений по определенной теме. Учащиеся выбирают “верные” утверждения,

полагаясь на собственный опыт или интуицию. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Прием “Знаю – хочу узнать – узнал”

Прием “Знаю – хочу узнать – узнал” – это работа с таблицей.

При изучении темы на стадии вызова учащимся можно предложить разбиться на пары, посоветоваться и заполнить 1 графу таблицы (это могут быть какие-то ассоциации, конкретные исторические сведения, предположения). После обсуждения полученных результатов в классе учащиеся сами формулируют цели урока: что я хочу узнать? Для устранения пробелов в собственных знаниях и заполняют 2 графу. После изучения темы соотносят полученную информацию с той, что была у них в начале урока.

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
Работа в паре: что я знаю о теме урока?	Формулирование целей	Соотношение старой и новой информации

Прием “Написание синквейна”

Синквейн - самая легкая форма стихотворений по алгоритму.

В переводе “синквейн” означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме.

Пятая строчка – это слово – резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает ее новую интерпретацию.

Например: Звуки.

Гласные и согласные.

Льются, звенят, гремят.

Используются в устной речи.

Фонетика.

Прием “Толстые и тонкие вопросы”

Прием “Толстые и тонкие вопросы” может быть использован на любой стадии урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы; на стадии осмысления – вопросы по ходу чтения, слушания; на стадии рефлексии (размышления) – демонстрация понимания пройденного.

“Толстые и тонкие вопросы” могут быть оформлены в виде таблицы.

Тонкие?	Толстые?
Кто...? Что...? Когда...? Может...? Будет...? Могли...? Как звать...? Было ли...? Согласны ли вы...? Верно ли...?	Дайте три объяснения: почему? Объясните: почему...? Почему вы думаете...? Почему вы считаете...? В чем различие...? Предположите: что будет, если...? Что, если...?

По ходу работы с таблицей в правую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. (Например: Какие производные предлоги пишутся в одно слово?)

В левой колонке - вопросы, требующие подробного, развернутого ответа. (Например: Какие трудности существуют в правописании предлогов?)

Таблицы толстых и тонких вопросов могут стать основой для исследований, дискуссий, эссе.

Прием "Ключевые слова"

Стадию вызова на уроке можно осуществить многими методами, в том числе и хорошо известными, например, "ключевые слова", по которым можно придумать рассказ или расставить их в определенной последовательности, а затем, на стадии осмысления искать подтверждение своим предположениям, расширяя материал.

Прием "Лови ошибку"

Учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки.

Важно, чтобы задание содержало в себе ошибки 2 уровней:

- явные, которые достаточно легко выявляются учащимися, исходя из их личного опыта и знаний;

- скрытые, которые можно установить, только изучив новый материал.

Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы. Затем изучают новый материал, после чего возвращаются к тексту и исправляют те ошибки, которые не удалось выявить в начале урока.

Прием "Нарисуйте счастье"

Приемы психорисунка дают возможность выразить понимание абстрактных понятий, внутренний мир через зрительные образы. Можно дать задание нарисовать совесть, месть, добро, зло и затем объяснить свои рисунки.

Прием "Письмо по кругу"

Прием "Письмо по кругу" предполагает групповую форму работы. У каждого ученика должен быть лист бумаги. Детям нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. Каждый член группы записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжает его размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока к каждому не вернется листок, в котором были написаны его первые предложения.

Прием “Пометки на полях”

Прием “Пометки на полях” работает на стадии осмысления. Во время чтения учебного текста дается целевая установка: по ходу чтения статьи делать в тексте пометки.

Учителю необходимо предварительно определить текст или его фрагмент для чтения с пометками, напомнить правила расстановки маркировочных знаков, обозначить время, отведенное на работу, проверить работу.

Маркировочные пометки.

- Знаком “галочка” отмечают информацию, которая известна ученику.
- Знаком “плюс” отмечают новую информацию, новые знания.
- Знаком “вопрос” отмечается то, что осталось непонятно и требует дополнительных сведений. Может быть несколько вариантов пометок: 2 значка - “+” и “V”, 3 значка - “+”, “V”, “?” или 4 значка - “+”, “V”, “?”, “-” (думал иначе).

После прочтения текста учащиеся заполняют таблицу, количество граф которой соответствует числу знаков маркировки:

“V” знаю	- “+” новое	- “?” - есть вопросы
-------------	----------------	----------------------

Данный прием требует от ученика активного и внимательного чтения. Использование мар-

кировочных знаков помогает соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Прием “Написание эссе”

Очень эффективная художественная форма письменной рефлексии - эссе. Это свободное письмо на заданную тему. Эссе - это произведение небольшого объема, раскрывающее конкретную тему и имеющее подчеркнута субъективную трактовку, свободную композицию, ориентацию на разговорную речь, склонность к парадоксам. Если работа проходит на уроке, заранее оговариваются временные границы ее выполнения: 5, 10, 15, 20 минут. В зависимости от цели написания отбирается автором и содержание. В любом случае эссе - художественная форма размышления, подталкивающая ученика обратиться к собственному, может быть и противоречивому, опыту.

Модель написания эссе.

1. Предварительный этап (инвентаризация): вычленение наиболее важных фактов, понятий и т.д.
2. Работа над черновиком.
3. Правка. Может осуществляться в паре.
4. Редактирование. Исправление замечаний, сделанных в ходе правки.
5. Публикация, т.е. чтение перед аудиторией.

Возможный алгоритм написания эссе.

1. Обсуждаемая тема (проблема).
2. Собственная позиция.
3. Краткое обоснование.
4. Возможные возражения, выдвигаемые слушателями.
5. Причина, по которой заявленная позиция остается прежней, объявляется правильной.

Урок - мастерская ценностных ориентаций "Сам ищу выход" (по роману М.Шолохова "Тихий Дон")

Цели.

- "Рассмотреть, как разрешает проблему выбора главный герой романа М.Шолохова "Тихий Дон" Григорий Мелехов.
- "Формирование жизненной позиции учащихся.
- "Развитие мышления учащихся, развитие устной речи, развитие навыка рефлексировать.

Оборудование.

- " Презентация к уроку.
- " Выписки из романа.
- " Портрет М. Шолохова.

Работа учащихся ведётся в группах

План занятия.

- "Налаживание взаимоотношений с учащимися.
- "Постановка проблемы урока.
- " Индукция: построение ассоциативных рядов, работа с текстом.
- " Конфликт (Цитаты из текста.)
- "Просмотр фрагмента кинофильма.

- "Социоконструкция.

Написание сиквейна, ответы на проблемный вопрос.

- "Социализация.
- "Рефлексия.

Ход мастерской.

Вопрос: Скажите, ребята, случилось ли вам попадать в ситуации, когда приходилось делать выбор? Как часто?

В жизни нам приходится принимать сложные решения, делать единственно правильный выбор.

Скажите, чем руководствуетесь вы, делая выбор?

/обстоятельства, среда, цель, "я сам"/

Существует две точки зрения.

- "Выбор человека зависит от обстоятельств. "Сильнее всего неизбежность, ибо она властвует над всеми". Фалес. Древнегреческий философ.
- " Человек сам творит свою судьбу. " Люди хозяева своей жизни" У. Шекспир.

Возникает вопрос.

Человек зависит от обстоятельств или сам творит свою судьбу? Как поступить? Как сделать правильный выбор?

И тема сегодняшнего занятия "Сам ищу выход"

2. Герой и обстоятельства – вечная тема в искусстве и литературе.

Своего главного героя Григория Мелехова Михаил Шоло-

хов ставит перед необходимостью выбора. "Сам ишу выход", "Блукаю я, как метель в степи...", - говорит о себе Григорий.

Вопрос: Перед каким выбором оказывается Григорий Мелехов?

/К кому прислониться? Наталья или Аксинья?/

3. Григорий Мелехов ищет свой выход.

Задание: Запишите ассоциации, которые вызывает у вас этот герой.

Это могут быть какие-либо образы, природные явления.

Объяснить, почему именно эти ассоциации у вас возникли?

Чтение определения слова ассоциации.

Пример ассоциации к образу Натальи.

Время выполнения задания 2 минуты. Можно обсудить в группе.

Прочитать, что записали.

4. „Срубил человека зря и хвораю через него... Душа стенить.

...огрубело сердце, зачерствело... и как солончак не впитывает воду, так и сердце Григория не впитывало жалости”.

Прочитать и ответить на вопрос: Что происходит в душе героя, когда он оказывается в ситуации выбора?

Прочитать. Что происходит в душе героя, когда он оказывается в ситуации выбора?

5. Работа с текстом.

Задание: прочитать, подчеркнуть в тексте по пять слов, словосочетаний, фраз, которые на ваш взгляд передают внутреннее состояние Григория Мелехова. Объяснить, почему именно эти слова подчеркнули?

"Ломала и его усталость, нажитая на войне. Хотелось отвернуться от всего бурлившего ненавистью, враждебного и непонятного мира. Там, позади, всё было путано, противоречиво. Трудно нащупывалась верная тропа; как в топкой гати, зыбилась под ногами почва, тропа дробилась, и не было уверенности - по той ли, по которой надо идёт. Тянуло к большевикам - шёл, других вёл за собой, а потом брало раздумье, холодел сердцем...

Мира и тишины хотелось, - поэтому-то застенчивую радость и берёг в суровых глазах Григорий".

"Григорий шёл, испытывая такое чувство, будто перешагнул порог, и то, что казалось неясным, неожиданно встало с определённой ясностью. И оттого, что стал он на грани в борьбе двух начал, отрицал оба их, - родилось глухое, немолчное раздражение".

"Всё было решено и взвешено в томительные дни... Будто и не было за его плечами дней поисков

правды, тяжёлой и внутренней борьбы. Душа металась как зафлаженный на облаве волк в поисках выхода, в разрешении противоречий. Ему казалось, что в жизни не было такой правды, под крылом которой мог бы посогреться всякий, и, до края озлобленный, он думал: у каждого своя правда, своя борозда".

"Одной правды нету в жизни. Видно, кто кого одолеет, тот того и сожрёт. А я дурную правду искал. Душой болел, туда-сюда качался".

"Григорий страдал не только потому, что по-своему любил Наталью и свикся с ней за шесть лет, прожитых вместе, но и потому, что чувствовал себя виноватым в её смерти... Наталья простила ему всё... и это увеличивало его страдания, отягчало совесть немолкнуцим укором, заставляло по-новому осмысливать прошлое и своё поведение в нём".

"Ему было безразлично, где бы ни жить, лишь бы жить спокойно. Но вот этого-то спокойствия он и не находил... Тягостная неопределённость мучила, мешала жить".

"От земли я никуда не тронусь. Моим рукам работать надо, а не воевать. Вся душа изболелась за эти месяцы".

Прочитать, что подчеркнуть. Объяснить, почему.

Каким был выбор героя? За каждым эпизодом - трагедия и

драма. Но к чему же пришёл Григорий?

Он ни к кому не примкнул и потерял всё и всех: брата Петра, отца, Наталью, Аксинью.

"Мертвея от ужаса, понимал, что всё кончено, что самое страшное, что только могло случиться в жизни, случилось".

И вновь вопрос: Что же делать?

6. Слайд 5: отрывок из кинофильма. Финал. Просмотр.

К чему же пришёл Григорий?

/куда бы ни кидала его судьба, он возвращается домой, неся на руках сына, то единственное, что связывало его с жизнью./

В своих записях:

записать, озвучить.

7. Написание сиквейна.

Слайд 6

О каких понятиях шла речь сегодня?

Выбор, судьба, душа, верность, трагедия, дом.

Каждая группа произвольно выбирает одно понятие и пишет сиквейн, отвечает устно на один из вопросов по выбору.

6. Да, сложен был выбор героя.

Вопрос: к чему же пришёл Григорий в результате своих метаний?

/Ни к кому не примкнул, потерял своих родных и близких./

Одна из самых трагических потерь - Аксинья.

Прочитать слова со слайда.

И вновь вопрос, что делать? Григорий делает свой последний выбор.

7. Сейчас мы посмотрим финал художественного фильма "Тихий Дон", а вам ещё одно задание: составить вопросы к этому эпизоду.

Прочтение вопросов. Дать ответы на поставленные вопросы.

8. Написание сиквейна.

Вопрос: О каких понятиях шла речь на занятии? Учащиеся называют, учитель записывает их на доске.

Задание: выбрать одно понятие и написать сиквейн. Можно обсудить результат в группе.

Прочтение сиквейнов.

9. Выбор Григория был сложен.

Вопрос: Как же действовал Григорий: был под властью обстоятельств или сам делал свою судьбу?

Вопрос обсуждается в группах. Даётся один ответ от группы.

(Если позволяет время, дается письменное задание, затем ответы учащихся читаются)

10. Рефлексия. Учащимся предлагается дать ответы на вопросы.

Какие задания вызвали затруднения, какие показались интересными?

11. В заключении я бы хотела привести высказывание Мигеля Сервантеса: "В жизни судьба всегда оставляет дверку для выхода". Впереди у вас очень долгая и трудная жизнь и вам не раз придётся делать выбор. И мне хочется пожелать вам, чтобы ваши решения были бы правильными.

Заключение

Теоретический анализ проблемы развития КМ позволяет сделать следующие выводы.

1. В старшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для развития КМ, связанные с формированием абстрактного мышления, повышением эвристического потенциала, потребностью в самоопределении, ростом самосознания и самооценки, становлением мировоззрения.

2. Для повышения эффективности деятельности учителя по развитию КМ старшеклассников необходимо соблюдение следующих психологических и педагогических условий:

- опережающая подготовка учителей по специальной программе;
- сформированность у учителей ценностно-смыслового отноше-

ния к развитию критического мышления учащихся;

- включение в образовательный процесс субъективного опыта школьников;
- создание на занятиях благоприятного психологического климата;
- учет возрастных, личностных, индивидуальных особенностей старшеклассников, развитие их субъектных характеристик.

Таким образом, задача исследования решена, гипотеза доказана, и результаты позволяют считать, что цель работы достигнута.

Экспериментально установлено, что развитие КМ повышает интеллектуальную активность и самостоятельность учащихся спо-

собствует росту познавательного интереса, нравственному совершенствованию. КМ занимает важное место в структуре личности старшеклассников: оно закладывает основы теоретического мышления, способствует осознанной социализации, познанию и раскрытию своих и чужих ошибок и недостатков с целью их преодоления, снимает психологические барьеры, учит правильно воспринимать конструктивную критику и по-деловому отвечать на нее, вырабатывает активную жизненную позицию. КМ в старшем школьном возрасте - это путь к более глубокому самопознанию, формированию адекватной самооценки, т.е. стремление к совершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Геника Е.А. Трифонова Е.А.** Развитие КМ(базовая модель) / в сб. Учитель и ученик- возможности диалога и понимания/ том1//под общ.ред. Л.И.Семиной/-М.изд.Ботфи 2002. 239с.
2. **Заир-Бек С.И.** РКМЧЧИП на уроках/М.-Просвещение 2004. 236с.
3. Модернизация современного урока/теория и практика/сб.научных трудов /под ред.И.М.Осмоловской /М..ИтиИП РАО 2004. 524с.
4. Технологии открытого образования/сб.научно-методич. материалов московского образов. проекта/под ред.Дерзковой Р.П/М.АПКиПРО 2002. 88с.
5. Интернет-ресурсы.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА В СОЗНАНИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.Т. МИРЗОЯН,
Г.Г. ШАХКАМЯН
АГПУ им. Х. Абовяна

Система языка во всей своей сложности формируется, как известно, в сознании человека в речевой деятельности, которой в конечном счете подчинен и язык.

Для нашей республики непреходяще актуальным остается вопрос – каким же образом рационально организовать речевую деятельность учащихся на языке, которым они не владеют (русский язык), и организовать так, чтобы использование **речи как средства обучения языку** явилось не просто одним из моментов в преподавании, а основной, ведущей формой занятий на протяжении всего обучения? При современном состоянии данной проблемы, достаточно неутешительном в РА, указанный вопрос следует рассматривать в качестве первоочередной задачи методики преподавания второго языка. В качестве исходных психологических реализаций вопроса, думаем, следует прежде всего отказаться от понятий, сложившихся в истории методики отчасти эмпирически, отчасти под влиянием ас-

социационистической психологии и иных механических концепций прошлых лет, и практически задействовать переход к современным научным направлениям и понятиям. В частности, решение проблемы организации учебно-речевой деятельности школьника или студента-армянина при обучении русскому языку представляется оптимальным, если рассматривать ее в свете **трактовки усвоения как своеобразной деятельности учащихся**. Другими словами, преследуется цель создания соответствующей психолингвистической базы для разработки комплекса методических средств, способных включить в речевые действия учащихся весь процесс усвоения языка.

В соответствии с исторически сложившимся пониманием процесса обучения преподавание неродных языков строилось традиционно, базируясь на идее максимально прочного запоминания учебного материала, когда дальнейшее овладение им начинается непосредственно зависеть от мнемических возможностей школь-

ника или студента, следовательно, и от такого необъективного и по сути нестабильного фактора, как личностно-умственные особенности каждого учащегося. Известно между тем, что дозволённая нагрузка памяти учащихся, особенно младших и средних школьников, величина не бесконечная, не произвольная, а объективная, имеющая свои разумные и достаточные границы. Учебные же программы имеют постоянную тенденцию к расширению рамок, вследствие чего возникает неизбежное противоречие между возможностями учащегося и особенностями усвоения им учебного материала. Возникает своеобразный учебный “конфликт”, следствием которого на практике является многократное, часто механическое повторение и запоминание учебного материала. Очевидно, что такое **приобщение к материалу** (овладением это назвать нельзя) чревато снижением его информативного воздействия, оно характеризуется естественным торможением познавательной деятельности учащегося, переходом искомой коммуникативной деятельности в формальный план речи.

Мы исходим из понимания усвоения как умственной, мыслительной деятельности, которая в своих реализациях и результатах определяется более широкой деятельностью, в том числе

учебной, практической, игровой, внутри которой и осуществляется собственно усвоение. Такое понимание указанных процессов является выражением методологического принципа единства сознания и деятельности, взаимосвязи языка, мышления и поведения.

При исследовании психологических особенностей учащихся (и школьников, и студентов) в условиях обучения можно ставить две важные задачи: во-первых, задачу выявления зависимости этих особенностей от процесса обучения; во-вторых, изучение внутренних, относительно автономных, самостоятельных закономерностей усвоения. Считаем, что на первый план необходимо выдвинуть **изучение усвоения в зависимости от процесса обучения**. Методологическое обоснование подобного утверждения вытекает из первичной детерминированности умственной деятельности учащегося учебными действиями, в которые она включена.

Конкретная кардинальная перестройка преподавания в соответствующей базовой психологической литературе (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) предлагается сторонниками теории формирования умственных действий, рассматривающими пси-

хологические особенности процесса обучения. Процесс усвоения, таким образом, должен быть включен в предметно-содержательные действия учащегося с объектами усвоения особенно в начальном и среднем звене обучения. Как результат этих действий рассматривается формирование навыков, умений, а также знаний в сознании учащихся, причем последние следует рассматривать не как предпосылку учебного действия, а как его результат. Нелишне вспомнить здесь, что традиционно процесс обучения понимался как непосредственная передача знаний (не потеряло своей актуальности и сегодня), а не как их формирование и развитие в сознании обучающегося в результате действий с соответствующими объектами. В литературе такой взгляд на обучение характеризуется как ассоциационизм. Практически это выглядит следующим образом: с целью раскрытия значений слов и грамматических форм, используемых в учебных текстах впервые, проводится специальная работа. В качестве предпосылки речевых действий школьника или студента выступает понимание лингвистических (грамматических) категорий, в то время как последнее должно было бы быть результатом употребления их (т.е. соответствующих граммати-

ческих форм) в речи. Обучение в итоге расщепляется на качественно разные, к тому же разновременные процессы: 1) передачу языковых знаний и 2) выработку речевых автоматизмов. В учебно-речевую коммуникацию включается лишь выработка автоматизмов, тем самым ей, учебно-речевой коммуникации, отводится роль одного из этапов преподавания.

Далее, при указанной организации занятий языковые знания, фактически, формируются вне речи. Построение занятий ставится в прямую зависимость от запоминания учащимися впервые использованных в текстах слов. Выше мы говорили о том, что в таких условиях возникает неразрешимое противоречие между ростом учебного, в частности, языкового материала, и дозволенной мнемической нагрузкой ученика.

В условиях, когда знание обучающимся (школьник, студент) опорного языкового материала рассматривается как предпосылка организации его (учащегося) речевых действий, основная часть занятий на протяжении всего обучения (особенно начального) в сущности отводится предварительному накоплению языкового материала. Для коммуникативных упражнений остается роль завершения более или менее длительных циклов в

преподавании. В сущности, на занятиях подобного типа планируется не реально-предметное содержание урока с соответствующим языковым составом, а, напротив, определенный языковой состав для предполагаемых форм развития устной речи, что а priori деформирует здоровую по своей природе идею коммуникативного общения. При обучении (особенно на начальных этапах) с узкими границами языкового минимума таким путем трудно построить мотивационно подкрепленный урок, который имел бы познавательный интерес и эмоциональное воздействие на учащегося, будь то школьник или студент. Не случайно материалы, предлагаемые в многочисленных разработках тематических бесед практического курса языка, являются чаще всего однотипными и схематичными, тяготеющими к урокам непосредственно называющего характера. Такие материалы преимущественно представляют собой не что иное, как видоизменение работы по специальному введению нового языкового материала. Стихийно нарушая схематично-тематический принцип, авторы лучших пособий по практическому курсу создают более или менее значительную возможность проведения увлекательных уроков, но даже при этом мотивационно интересные

для обучающихся учебные материалы имеют, к сожалению, лишь вспомогательное значение, отступая перед условными беседами в качестве ведущих занятий.

Преодолению подобного ассоциационистического понимания, характеризующего в целом тематический принцип занятий, способствует наметившийся за последние два десятилетия и отчасти реализуемый в практике преподавания РКИ сдвиг в методике, сущность которого заключается в приближении процесса обучения языку к условиям естественной коммуникации и овладению коммуникативной компетентностью. Активное понимание речевой функции опирается на практическую организацию занятий в форме деятельности, когда возможно создать оптимальные учебные возможности для использования речи как ведущего, основного средства обучения языку. Подтверждается обоснованная в начале нашего текста идея речевой деятельности как доминантной организации занятий по обучению второму языку.

Ведущая идея исследований по разработке основ общей теории усвоения неродных языков исходит из такого понимания содержания обучения, при котором усвоение детерминировано учебной деятельностью, а учебная речь рассматривается

как особая форма деятельности. Такая характеристика обучения имплицитно отражает единство учения и развития ученика (студента). При соответствующей организации обучения все компоненты, все звенья языковой способности, в том числе и языковые знания, должны усваиваться комплексно в самой речи. В этом случае учебная речь является не моментом, способом или целью обучения, а ведущей формой занятий в процессе овладения языком, особой формой организации учебного процесса. При этом не так важно, как называется метод обучения. Важнее, чтобы усвоение языка, организованное при помощи соответствующих учебных условий, являлось результатом учебно-речевой деятельности учащегося.

В настоящее время доминирует личностно-ориентированная парадигма¹, провозглашенная в Законе об образовании, которая пришла на смену знаниецентрированной, ориентирующей процесс обучения на приобретение учащимися знаний, выработку навыков, овладение умениями (ЗУН). Учащийся здесь представлен как «устройство» по переработке информации, как совокупность знаний,

умений и навыков, а качество образования определяется количеством усвоенных дидактических единиц.

В личностно-ориентированной парадигме доминанта – это Личность обучающегося с его внутренним миром, уникальными способностями и задатками, которые развиваются в процессе общения и совместной деятельности при овладении учащимися речевой деятельностью на иностранном (РКИ) языке. Знания, умения, навыки становятся не целью обучения, а средством развития и совершенствования личностных качеств и свойств. Деятельностная стратегия становится главным фактором развития личности и позволяет определить ведущий метод обучения иностранным языкам на современном этапе как личностно-деятельностный, отражающий основные требования современной парадигмы образования.

У современных школьников протекание психических процессов свернуто и может функционировать только в комплексе в виде особым образом организованных речевых механизмов. Развитие последних способствует формированию речемыслительной деятельности ребенка и его ментальной сферы, которая в школьном возрасте,

¹ См.: Н.А. Горловой – Концептуальные основы обучения иностранным языкам в начальной школе. – Вестник МГПУ, 2007, № 1, стр. 19-32.

особенно в младшем, имеет свои законы функционирования.

Речемыслительная деятельность не имеет своего мотива по определению, очевидно, потому, что она а priori мотивирована другой деятельностью – значимой или продуктивной. Имеются в виду игровая и учебно-познавательная деятельность, причем игровая и учебная деятельность, или же учебно-игровая деятельность, обслуживает познавательную, в свою очередь выступающую стимулом для речевой деятельности. Таким образом, закономерности обучения иностранным языкам, в том числе некоторые особенности формирования структуры языка в сознании обучающихся, приводят к анализу триединства “язык – мышление – поведение”. Так как именно ситуация конкретной человеческой деятельности определяет в конечном счете все языковые особенности речи, то

приходится вслед за В.А. Артемовым признать, что нельзя обучать речи в отрыве от поступков и действий (в том числе и речевых) обучающихся. По логике подобных исходных принципов необходимо включение в речевые действия учащихся всего процесса усвоения языка, в том числе и ознакомление с новым языковым материалом. Становится возможным организовать сам процесс обучения как коммуникацию на изучаемом языке, в процессе которой будут усваиваться все компоненты языка и будут формироваться необходимые для коммуникации механизмы. При включении усвоения языка в речевые действия существенно меняется как ход, так и результат обучения. При этом возникают вопросы и задачи, отличные от традиционных проблем преподавания неродных языков.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов В.А. Психологические предпосылки активизации научения иностранным языкам. “Иностранные языки в школе”, 1971, № 1.
2. Всеволодова М.В. Методологические аспекты функционально-коммуникативного описания языка. “Русский язык за рубежом”, 1986, № 4, с. 50-53.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. “Просвещение”, М., 1956.
4. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке. Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1976.
5. Горлова Н.А. Концептуальные основы обучения иностранным языкам в начальной школе. Вестник МГПУ, М., 2007, № 1, с. 19-32.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999. Личностно-деятельный подход как основа организации образовательного процесса. С. 74-90.

ЛИНГВИСТИКА

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА: ДОПУСТИМЫЙ ВАРИАНТ

**В.В. МАДОЯН,
К.А. АРУТЮНОВА
ЕГУАиС**

Вопросы автоматического (машинного) перевода (АП, или МП), очень необходимого и пока реально трудно осуществляемого, все равно рано или поздно должны быть решены. Сегодня существуют три методики его реализации: Translation Memory (TM или Systems Mashine Translation - SMT), Rule-Based Mashine Translation (RBMT) и их комбинация. Несмотря на мощные ЭВМ и жесткие программы, проблема, на наш взгляд, не решается из-за отсутствия четкого лингвистического обеспечения. Синтаксическое и семантическое понимание текстов, морфологический анализ словоформ пока далеки от необходимого. И такая ситуация складывается не потому, что лингвисты не в состоянии дать жесткое описание лингвистической системы, а потому, что АП требует недискретного описания, а

современные лингвистические работы базируются на исследованиях дискретных.

Материал современных исследований привел нас к выводу о необходимости исчерпывающего СинСемП текста путем его анализа с применением математического моделирования с целью составления словаря однозначных словоформ. Поскольку полная систематизация материала оказывается невозможной, ниже анализ осуществлен с привлечением методики Translation Memory.

Выводы работы базируются на исследовании текстов длиной в 10 тысяч знаков, но само исследование демонстрируется на небольшом по объему материале – с его исчерпывающим описанием.

Если взять "Руководство по эксплуатации автомашин BMW", которое и использовано в нашей

работе в качестве материала исследования, и просистематизировать поверхностно-синтаксические схемы его предложений, как это делается в методике Translation Memory, то получим двенадцать схем, из которых глубинно-синтаксически окажутся только четыре.

В то же время, не пренебрегая методом Translation Memory, ниже мы используем только одну поверхностно-синтаксическую структуру – с приписыванием каждой слово-форме те синсемантические и морфологические значения, которые, по нашим предложениям, должны быть в словаре словоформ для полного понимания текста, если он уже прошел информационный анализ и получил тематическую классификацию. Такой анализ мы называем исчерпывающим, поскольку, следуя математическому моделированию, приписываем каждой словоформе такие значения и в таком количестве, которые позволяют эту словоформу однозначно воспринять только на основании формальных (недискректных) данных.

Предложение, которое ниже мы переводим, является характерным для рассматриваемого технического текста и в своей структуре наиболее

частотное, хотя и выбрано с долей вероятности, что вписывается в методику проведения подобных исследований. Итак, английский текст и его русский перевод:

Approx 300 mi/es (500 km) must elapse before the brake pads and rotors achieve the optimal pad-surface and wear patterns required for trouble-free operation and long service life later on.

Следует пробежать около 300 миль (500 км), прежде чем тормозные колодки и колесные оси достигнут оптимальной поверхности соприкосновения и норм износа, требуемых для безотказной работы и длительного срока эксплуатации впоследствии.

Пронумеруем место каждого эквивалента – отдельной семантической единицы в обоих текстах. Это нужно для построения синтаксической схемы T2 (языка, на который переводится текст; соответственно T\ язык, с которого переводят) и для установления полного соответствия между компонентами оригинала и перевода.

При таком подходе – ввиду того что перевод с английского на русский – исключаем артикли, а такие единицы, как прежде чем и написанные через дефис классифицируем как цельные.

Получаем:

1	approx	около	3
2	300	300	4
3	miles	миль	5
4	500	500	6
5	km	км	7
6	must	следует	1
7	elapse	пробежать	2
8	before	прежде чем	8
9	(the) brake	тормозные	9
10	pads	колодки	10
11	and	и	11
12	rotors	оси	12
13	achieve	достигнут	13
14	(the) optimal	оптимальной	14
15	pad-surface	поверхности соприкосновения	15
16	and	и	16
17	wear	износа	18
18	patterns	норм	17
19	required for	требуемых для	19
20	trouble-free	безотказной	20
21	for operation	для работы	21
22	and	и	22
23	long	длительного	23
24	service	эксплуатации	24
25	life	срока	25
26	later on	впоследствии	26

Из рассматриваемого предложения получаем "русифицированный" вариант, т.е. располагаем слова так, как они располагаются в аналогичном русском предложении:

MUST ELAPSE APPROX
300 MILES (500 KM) BEFORE
BRAKE PADS AND ROTORS
ACHIEVE OPTIMAL PAD-
SURFACE AND PATTERNS
WEAR REQUIRED FOR
TROUBLE-FREE FOR OPE-
RATION AND LONG
SERVICE...

Если составляющие данных структур представим в цифровой записи, получим Constr.XT1 (1-2... 26) = Constr. XT2 (3-4-5-6-7-1-2-8-9-10-11-12-13-14-15-16-18-17-19-20-21-22-23-24-25-26). Задача лингвистического обеспечения в данном примере заключается в том, чтобы словоформы были описаны на формальном уровне однозначно: так, чтобы программа могла их распознать и сопоставить. Эту задачу можно решить только одним способом: таким описанием словоформ, чтобы в сумме эти структуры не совпадали со структурами, состоящими из такого же количества единиц. Ввиду этого:

APPROX

Схема и соответствие

Constr. XT1 = Constr.XT2

Морф. 0 (неизменяемое)

Синт. D (определение),

DW - (определяемое слово)

N -числительное (сочетание N+ S)

Sem. ОКОЛО

Номерные соответствия в схемах: 1-3

300

Схема и соответствие

Constr. XT1 = Constr. XT2

Морф. N(N1) -

числительное, им.п.

Синт. DW,

D - S (N2 pl) -

существительное, род. п. мн. ч.

Sem. 300

Номерные соответствия в схемах: 2-4

MILES

Схема и соответствие

Constr. XT1 = Constr. XT2

Морф. S (N2pl.f) -

существительное, род.п., мн.ч., ж.р.

Синт. DW,

D-N(Nl.pl)

Sem. МИЛЬ

Номерные соответствия в схемах: 3 -5.

Для экономии записи 500 km опускаем.

MUST	DW-S(N1Pl) КОЛОДКИ
Схема и соответствие	(SPH-ДВИЖЕНИЕ)
Constr. XT1 = Constr. XT2	Sem. ТОРМОЗНЫЕ
Морф. Vinper,3p,sing -	Номерные соответствия в
глагол, безл., 3л., ед.ч.	схемах: 9-9
Синт. PR.1 - сказуемое 1	PADS
(изменяемая форма составного	Схема и соответствие
глагольного сказуемого),	Constr. XT1 = Constr. XT2
PR.2 - Inv.	Морф. S (N1 pl) - сущ.,
Sem. СЛЕДУЕТ	мн.ч., им.п.
Номерные соответствия в	Синт. DW - Subj -
схемах: 6 -1.	определяемое, подлежащее
ELAPSE	D-AdjN1pl ТОРМОЗНЫЕ
Схема и соответствие	SPH ДВИЖЕНИЕ
Constr. XT1 = Constr. XT2	PR - V3p.pl
Морф. Inv.	Sem. КОЛОДКИ
Синт. PR.2,	Номерные соответствия в
PR - Vinper., 3p,sing.	схемах: 10-10.
Sem. ПРОБЕЖАТЬ	Подобные статьи можно
Номерные соответствия в	продолжить. Построены они с
схемах: 7-2.	отражением грамматики не англ-
BEFORE	ийского, а русского языка. Ка-
Схема и соответствие	залось бы, грамматическое опи-
Constr. XT1 = Constr.XT2	сание при наличии формы эк-
Морф. 0	вивалента на русском языке
Синт. Conj.	можно опустить, однако грамма-
Sem. ПРЕЖДЕ ЧЕМ	тическое описание – это путь к
Номерные соответствия в	соединению методов ТМ и
схемах: 8-8.	RBMT. Если программа в тек-
BRAKE	стовой базе T2 находит ана-
Схема и соответствие	логичное по структуре пред-
Constr. XT1 = Constr. XT2	ложение, которое отличается от
Морф. AdjNl.pl - прилаг.,	переводимого только лексичес-
мн.ч., им.п.	ки, происходят лексические
Синт. D	замены с учетом грамматических

признаков заменяемых слов. Если какие-то признаки не совпадают, происходит замена этих признаков и признаков согласуемых с данной формой слов. Например, если подлежащее переводимого предложения в ед.ч., а контрольного (базового) во мн.ч., такое же число принимают определяемые слова и сказуемое, поэтому в описании они фиксируются в одной статье (ср., например, описание pads).

Грамматические значения и номер эквивалента в структуре предложения позволяют производить однозначное определение формы слова, согласуемых с ней форм и устанавливать ее точное место в предложении. Вместе с тем такое восприятие текста свидетельствует о том, что у словоформ с точки зрения синтаксической функции могут быть иные постоянные и переменные признаки. Так, если с точки зрения классической грамматики для субстантивов падеж – переменная категория, то в предлагаемом варианте падеж – признак постоянный, поскольку в схеме любое существительное должно занимать данное место только в данном падеже (хотя и в ед., и во мн. ч.). Такие морфо-

логические категории определяют сильные синтаксические связи в словосочетании (они указываются в словарной статье). А "чем больше связей в тексте окажутся семантически сильными, тем выше адекватность семантического анализа текста, так как он подтверждает семантическую связанность текста. Эта установка диктует требования к словарному описанию слов: они должны быть достаточно общими, чтобы каждое новое употребление слова не объявлялось новым значением, а каждая связь не оказывалась новой, не имеющей отношения к уже установленным" [Леонтьева Н.Н., АПТ, с Л 22]. В то же время, если обратить внимание на произведенную нами выше семантизацию, точно фиксированными оказываются не только прямые и переносные значения слов, но и контекстуальные. Так, слово rotor в словарях может иметь значения "привод", "винт", "рабочий винт вертолета". Значение "ось", "ось колеса" выводится из контекста, поскольку тормозные колодки соприкасаются с колесом – "вращающейся частью". Слово life ни в одном словаре не фигурирует как "срок", однако в рус-

ском языке эксплуатация может иметь срок, а не жизнь. Значение слова устанавливается методом математического анализа, т.е. с привлечением всех факторов, которые влияют на выбор семантики, почему и предлоги приписаны как глаголу, так и существительному (ср.: *required for* и *for operation*).

Предлагаемое описание в определенной степени соединяет в себе ранний структурализм и поздний субстанционализм, с одной стороны, и дискретные описания (дескриптивной и функциональной лингвистики) с недискретными.

Как показано в работе, более эффективным является приписывание грамматических значений единицы речи T_1 эквиваленту T_2 и наоборот, поскольку важна грамматическая правильность перевода. По этой же причине значение артикля (названного нулевым) следует приписывать русскому языку (при переводе с русского на английский). Именно в виду этого нужна полная матрица грамматических значений обоих языков.

Достаточно вариативными оказываются не только члены просмотренных предложений, но

и сама их структура, если ее рассматривать с точки зрения свертывания и развертывания через несколько шагов [Мадоян, Есаджян]. Можно сказать, что синтаксис следует дополнить исследованием развертывания (свертывания) структур предложений, что дает новые сведения об их синтаксисе.

В современной лингвистике принято, что "темой считается семантически исходная часть предложения, т.е. предмет сообщения или то, о чем сообщается. Ремой называется то, что сообщается. Можно сказать, что рема и есть основное содержание предложения и тем самым его коммуникативный центр. Эти термины означают то же самое, что и коммуникативный субъект и коммуникативный предикат" [Кронгауз, с.207]. Такое тема-рематическое понимание сущности предложения, берущее свое начало с исследований Пражской лингвистической школы, практически повторяется без изменений и дополнений.

Рассмотрим в этом плане анализируемое нами предложение *Approx 300 miles (500 km) must elapse before the brake pads and rotors achieve the optimal pad-*

surface and wear patterns required for trouble-free operation and long service life later on.

Если структуру Const.X рассматривать с точки зрения синтаксической функции (синтаксической самостоятельности) ее частей, она окажется разбитой на несколько самостоятельных структур:

Approx 300 miles (500 km)
must elapse
before the brake pads
and rotors achieve the
optimal pad-surface
and wear patterns required
for trouble-free operation
and long service life later on.

Самостоятельность частей проявляется в том, что любая из них может быть опущена с сохранением предикативности предложения и любая из них может в том же составе функционировать в другом предложении. Часть выделенных фрагментов может быть употреблена самостоятельно (можно говорить о самостоятельном употреблении всех частей, если убрать союзы). Для предложения в целом, как и первого фрагмента, выделение темы и ремы достаточно затруднительно. Здесь нужна не тема, а целая пре-

суппозиция. Таким образом, если отталкиваться не от тема-ре-матического понимания синтаксиса предложения, а от самостоятельности его частей, данная структура может свертываться вплоть до одной части, а одна часть может развертываться в большую структуру. Если следовать методике RBMT, можно разработать приемы выделения самостоятельных фрагментов текста, затем их классифицировать и установить порядок их следования друг за другом. Аналогичные операции в современной лингвистике применяются, например, при установлении правил согласования времен в английском языке. Это будут вполне дискретные описания, равные по значению недискретным (в плане применения в МП).

Правда, схемы могут различаться самыми разными признаками, например, часть из них может содержать актанты, часть - нет. Часть предложений может содержать опущенные члены и т.д.

При предлагаемом подходе меняется и программа МП. Она резко упрощается. Прежде всего меняется порядок анализа и синтеза. Анализ начинается с синтаксиса и кончается морфо-

логией возможных аналогов. Синтез также начинается с синтаксиса и кончается морфологией, что позволяет осуществить систематизацию материала (соединить методику ТМ с RBMT). Машина находит в базе текстов аналогичное предложение, отмечает несовпадающие словоформы и через словарь словоформ и словосочетаний производит их замену. При систематизации структур работа программы несколько усложняется, зато резко уменьшается база памяти. Уменьшается она и при систематизации частей предложения.

При таком подходе роль синтаксического анализа заключается в поиске аналога ПСС, а роль синтаксического синтеза завершается его русификацией.

По нашим предположениям и предлагаемому лингвистическому обеспечению, когда подается команда TRANS (ПЕРЕВОД), программа ищет допустимый аналог. После обнаружения возможного аналога, она расставляет составляющие английского предложения в том порядке, в котором они должны стоять в русском.

Предположим, подается предложение Over 200 miles (350

km) must elapse before the brake pads and rotors achieve the optimal pad-surface and wear patterns required for best operation. Машина находит рассмотренное выше предложение как контрольное (базовое), меняет не совпадающие словоформы, затем русифицирует синтаксис. Получаем: must elapse over 200 miles (350 km) before brake pads and rotors achieve optimal pad-surface and patterns wear required for the best operation.

Прежде всего через один шаг переводится аналогичная часть, затем начинается работа с неаналогами. С контрольным предложением не совпадают слова over, best. Слово over в конструкции Prepos + N (Numeralis) может иметь только значение "свыше". Принимая нужную морфологическую форму, оно выступает как СВЫШЕ и занимает выделенное ему место.

Слово best в позиции перед существительным может иметь только значение "лучший". Поскольку этому слову задана форма МОРФ N2singf (род. п. ед.ч. ж.р.), best переводится как "лучшей".

Так как проблема выбора формы в лингвистическом обес-

печении уже решена, необходимо математическое описание семантики слова. Здесь может быть привлечена как сфера действия лингвистического знака, так и семантика сочетающихся слов слева и справа.

Если программа не находит в словаре то или иное слово, последнее остается на пост-

трансляцию, а пользователь может включить его в свой словарь, дабы в дальнейшем необходимости посттрансляции не было вообще.

Что касается системного описания поверхностно-синтаксических структур и их систематизации, то это тема отдельного большого сочинения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Кронгауз М.Л.** Семантика. М., Academia, 2005.
2. **Леонтьева Н.Н.** Автоматическое понимание текстов. Системы. Модели. Ресурсы. М., Academia, 2006.
3. **Мадоян В.В., Есаджанян Б.М.** Русское предложение во взаимно порождающей классификации (предварительные замечания). _ Сб. "Русистика в СНГ", СПб., 2003.

ПОЗИТИВНЫЙ ИМИДЖ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А. В. КУЗНЕЦОВА

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону.

А.М. КАЗИЕВА

Пятигорский государственный лингвистический университет.

Современное мировое информационное пространство возникло на базе качественно новых компьютерных технологий, породивших новые информационные технологии, изменяющие бизнес, политику, культуру, все стороны социальной реальности и формы общественного сознания. Новые информационно-коммуникационные технологии существенным образом влияют на жизнедеятельность общества, определяя во многом коммуникативные стратегии в информационном пространстве. Процессы информатизации охватили материальную и духовную сферы, что детерминирует и изменения характера развития человечества в целом. До наступления информационной эпохи человек изменял мир, в эру информации человеку приходится меняться самому. Эти изменения касаются, прежде всего, перестройки самого сознания, а информационные технологии в рамках новых коммуникативных стратегий уде-

шевляют и упрощают технологии формирования сознания, делая их общедоступными.

Специфика информационного общества в том, что любой индивид может свободно получать информацию и обмениваться ею с другими индивидами. Ежедневно человек получает огромное количество самой различной информации, необходимой ему для решения личных и общественных задач и жизнедеятельности в целом. Проблема влияния информационных технологий на формирование сознания индивида и имиджа различных сущностей в нем, а также роль коммуникативных стратегий в имиджевом пространстве общественного сознания может быть рассмотрена в двух ракурсах: с позиций эмоционального и когнитивного уровней.

Эмоции человека оказывают влияние на динамику восприятия, внимания воображения, памяти и мышления. Восприятие зависит от предшествующего опыта, суммы

знаний, от рода деятельности, психических ассоциаций и пр. Указанные факторы во многом определяют перцепцию субъекта, детерминируя различия в восприятии одних и тех же объектов разными индивидами либо одним и тем же индивидом в разные временные отрезки. Таким образом, перцептивный образ определяется пространственно-временными координатами. Переживание конкретной эмоции определяет наше восприятие и интерпретацию окружающего мира. Возможность свободного доступа к информационному пространству позволяет получить необходимую информацию, однако именно такая свобода создает определенные трудности в выборе полезной информации при абстрагировании от эмоционального фона. В этой связи особую роль приобретает внимание как процесс и состояние индивида, нацеленные на восприятие приоритетов в информационном пространстве, поскольку внимание характеризуется определенной избирательностью.

Одним из актуальных направлений современной гуманитарной науки является разработка проблемы стратегий, которые рассматриваются в двух ракурсах: прагмалингвистическом и социокультурном. Прагмалингвистическая проблемная сфера обращается к коммуникативным стра-

тегиям, обобщая две доминанты: функциональную и скрытую. Функциональная парадигма обращена к изучению осознанной, мотивированной речевой деятельности продуцента устной или письменной речи, тогда как скрытая прагмалингвистика рассматривает неосознанное, немотивированное продуцирование дискурса отдельным индивидом. В фокусе исследований функциональной прагмалингвистики находятся коммуникативные стратегии как комплекс речевых действий, направленный на достижение коммуникативной цели, т.е. определенного эффекта воздействия на коммуниканта [См.: Ключев, 2002; Иссерс, 2006]. Коммуникативная стратегия предполагает параметрирование конкретной ситуации и оптимальную организацию всех компонентов коммуникативного процесса, что позволяет говорить об обязательности мотивированности и реализации намеренного воздействия на реципиента.

Коммуникативные стратегии, используемые с целью формирования позитивного имиджа Северного Кавказа, закономерно должны быть основаны эмоциональном потенциале, поскольку именно такая информация целенаправленно воздействует на реципиента. Кроме того, информационные ресурсы различных

уровней должны акцентировать избирательное внимание реципиента на тех аспектах, которые будут иметь долговременное положительное влияние и на восприятие последующих сообщений. Процесс обработки внутренней и внешней информации, которую получает индивид, зависит от личностных характеристик, влияния внешних факторов и ряда других обстоятельств. Воображение как универсальная человеческая особенность позволяет выстраивать абсолютно новые целостные образы путем переработки имеющегося практического чувственно-эмоционального и культурного опыта. В воображении целостный образ обстоятельства вырисовывается раньше, чем детальная картина наблюдаемого. Приобретая в сознании новую качественную определенность, образы создают реальность особого рода – виртуальную.

Индивидуальный и общественный виды сознания социально и исторически детерминированы и динамичны, современные коммуникативные стратегии и информационные технологии позволяют управлять ими, доводя это управление до степени манипулирования. Максимальная эффективность технологий формирования сознания качественно повышает влияние тех, кто владеет

ими, и тех, кто их применяет. Однако формирование сознания и имиджевых структур в нем, в частности, носит двусторонний характер: воздействие на чужое сознание влечет за собой и изменение собственного. В этот момент появляется первая опасность: возникает эффект самопрограммирования (убеждая кого-то, убеждаешься сам), в результате которого управляющие системы могут терять адекватность в масштабах всего развитого мира, а последствия этого эффекта могут быть непредсказуемы. Вторая опасность связана с применением PR-технологий в процессе воздействия на массовое сознание, детерминирующем манипулирование им. Манипулятивные техники применяются широко и разнообразно: от манипулирования общественным сознанием до манипулирования общественным поведением, в том числе и политического [См.: Шарков, 2004]. Третья опасность, которую таят в себе современные коммуникативные стратегии и информационные технологии, состоит в снижении ответственности управляющих систем, что выражается в создании у человека иллюзорности деятельности: работая с образами и представлениями, он забывает о влиянии

собственной деятельности на реальную жизнь людей. Создавая и распространяя новые мнения, суждения, взгляды, влияя, тем самым, на сознание индивида, человек, причастный к формированию чужого сознания, ощущает себя демиургом. Четвертая опасность информационного пространства заключается в его тесной связи с проблемами демократии: наблюдается искажение её идей и ограничение при фиктивном расширении влияния. Постоянное воздействие на сознание небольшой части общества – политической элиты – изменяет его сознание, что предопределяет оторванность от массового сознания. Общественное сознание становится резко поляризованным, разделяясь на элитарное и массовое, что влияет на восприятие содержания демократии. В этих условиях политическая элита перестает быть носителем и выразителем идей и взглядов народа. В результате появляются негативно оцениваемые обществом формы демократии: управляемая, делегативная, манипулятивная, электоральная. Демократизация общества, предоставляя широкие возможности для информирования граждан, парадоксально порождает информационное неравенство. В этих условиях одни субъекты получают

преимущества перед другими. Возникает глубокое противоречие между «информационной элитой», влияющей на формирование общественного и индивидуального сознания, и основной массой населения, которая выступает объектом применения информационных технологий. Подчеркнем в этой связи, что информационное общество предоставляет широкие возможности для применения технологий формирования общественного сознания. Как показывает практика, эффективной оказывается разработка стандартов мышления и поведения. Коммуникативные стратегии, реализуемые именно в этом поле, должны с необходимостью транслировать позитивные представления о поведенческих особенностях и когнитивном потенциале, характерных для поликультурного пространства Северного Кавказа. В условиях амбивалентной глобализации межэтнические и межнациональные границы становятся прозрачными, межкультурный диалог принимает векторную направленность, т.е. форму монолога. Современная глобализация оказывает на другие культуры, особенно культуры этнических меньшинств, унифицирующее и нивелирующее воздействие. Северный Кавказ испытывает определен-

ные глобализационные вызовы. Следует особо подчеркнуть, что новые информационные технологии и коммуникативные стратегии, реализуемые на их основе, миграции и другие важные процессы современного мира порождают зачастую культурный шок, который угрожает этническим культурам в поликультурном пространстве Северного Кавказа. Взаимодействие глобального и локального в современных условиях усиливает напряженность в традиционных культурах, что не может не отражаться на характере информационного пространства.

Глобальная интеграция уникальна, но не каждая культура откажется от своих ценностей ради жизни в глобальном сообществе. Каждая культура, находясь в мировом культурном пространстве и не отказавшись от своей самобытности, может воспринять то позитивное, что несет глобализационный процесс, с целью самосохранения.

Базовые знания в сфере методологии манипулятивного проектирования опираются на регулятивные дополнения эволюции гуманитарной парадигмы. Внедрение в современное информационное пространство эффективных технологий влияния как отдельных методов формирования и трансформации

общественного и индивидуального сознания связано с их востребованностью и детерминировано степенью развития социальных структур. Результаты теоретической деятельности регулируются уровнем инновационных процессов и модульных систем различных сфер (социума, политики, культуры, образования, экономики и пр.) через средства массовой информации. Построение манипулятивных моделей основано на исследованиях человеческого сознания, результаты которых применяются для достижения конкретных целей. Безусловно, манипулятивные модели в информационном пространстве должны служить делу упрочения общечеловеческих идеалов, не отменяя при этом национальные позитивные ценности. Поэтому в формировании позитивного имиджа Северного Кавказа должны быть задействованы лишь те манипулятивные техники, которые не противоречат этическим принципам.

Уровни формирования социальных, политических, экономических, общекультурных потребностей регулируются определенной «структурной элитой» (группой людей) или «доминантой» (личностью-авторитетом, лидером, манипулятивным технологом). Стратегическое

планирование и внедрение манипулятивных моделей в социальное пространство обладают определенной спецификой, связанной с особенностями сферы воздействия и объекта влияния. Синтез различных внешних и внутренних факторов учитывает программированный технологический риск. Недостаточная инвестиционная поддержка, высокая конкуренция в сочетании с монопольным давлением силовых структур содержат целый ряд факторов, которые также влияют на систему и характер технологий. Всё это предусматривает особые требования к процессу формирования стратегии влияния, построения и реализации манипулятивных техник и моделей. Возможности использования опыта различных стран в применении данных технологий предполагают некоторые ограничения с учетом специфических организационных условий, внешних и внутренних факторов. Так, проблемная сфера формирования позитивного имиджа Северного Кавказа как поликультурного и полиэтнического пространства с необходимостью влечет за собой целый спектр вопросов, связанных с толерантностью, этнической и социальной идентичностью, межкультурным взаимодействием, инкультурацией и аккуль-

турацией, миграциями, сохранением этнической самобытности и пр. В современных условиях поликультурного и полиэтнического пространства мира вообще и Северного Кавказа, в частности, толерантность становится доминирующей характеристикой социального взаимодействия. Проблема толерантности изначально междисциплинарна, в равной степени затрагивается лингвистикой, социологией, этнологией, религиоведением, этикой, философией, политологией, общей и социальной психологией и другими гуманитарными дисциплинами. В целом толерантность рассматривается как проявление адаптивной степени пластичности предлагаемых культурой и субкультурами когнитивных схем восприятия других индивидов, их взглядов и действий. Юг современной России охватывает исторически своими границами сотни этносов, в течение длительного времени соседствующие и сосуществующие вместе; именно этот факт является одним из определяющих условий сохранения каждого из них и всей России. Взаимодействуя, культуры разных народов взаимно адаптируются в форме заимствования их лучших «продуктов».

Вызванные этими заимствованиями изменения вынуждают

людей данной культуры также приспособляться к ним, осваивая и используя новые элементы в своей жизни. В этой связи актуальны понятия инкультурации и аккультурации.

Под инкультурацией понимается обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Это происходит в процессе отношений взаимообмена между человеком и его культурой, при которых, с одной стороны, культура определяет основные черты личности человека, с другой – человек сам влияет на свою культуру. Инкультурация включает в себя формирование основополагающих человеческих навыков, таких, например, как типы общения с другими людьми, формы контроля собственного поведения и эмоций, способы удовлетворения основных потребностей, оценочное отношение к различным явлениям окружающего мира и т.д. Результатом инкультурации является эмоциональное и поведенческое сходство человека с другими членами данной культуры и его отличие от представителей других культур.

Аккультурация – процесс взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа. Аккультурация рассматривалась как результат длитель-

ного контакта групп, представляющих разные культуры, который выражается в изменении исходных культурных моделей в обеих группах в зависимости от удельного веса взаимодействующих групп. Считалось, что эти процессы идут автоматически, при этом культуры смешиваются, и достигается состояние культурной и этнической однородности. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знания об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т.д. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации. Культурные ценности представляют собой систему, в которой можно выделить универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы. Они находят отражение в языке, точнее, в значениях слов и синтаксических единиц, во фразеологизмах, в паремиологическом фонде и прецедентных текстах. Для каждой культуры возможна

разработка неких параметров, которые будут её своеобразными координатами, исходными ценностными признаками. Именно эти ценностные признаки и закрепляются, с одной стороны, в языковых стереотипах, с другой, – такие признаки могут быть изучены как концепты, и здесь на первый план выдвигаются методология когнитивной лингвистики. Современные лингвистические теории, основывающиеся на системно-структурном описании языка, обращаются к феномену коммуникации, взаимодействия адресанта и адресата, которое обусловлено во многом их социальными ролями, взаимными отношениями в официальном и неофициальном общении. Речевое поведение общающихся сторон в значительной мере реализуется с помощью узואльно закреплённых стереотипов. Комплексный анализ языковых средств, используемых в определенных коммуникативных ситуациях, всегда должен учитывать этнокультурные факторы.

Функционирование языков в многонациональном обществе обусловлено двумя потребностями, свойственными человеку, – потребность в идентичности (язык выступает как один из маркеров этничности) и потребность во взаимопонимании, удовлетворяемая в процессе коммуникации. Судьба национальных языков при

доминировании русского может быть различной: 1) они могут получить статус регионального языка; 2) играть роль языка бытового общения; 3) может иметь место ситуация языковой ассимиляции, чему способствует численность народа, жесткая языковая политика, культурные факторы.

Языковые стереотипы действуют, но зачастую и препятствуют развитию прогрессивных идей в социуме. Такое противодействие может быть обусловлено консервативностью языковой системы, что закономерно затрудняет развитие языковой толерантности. Языковые стереотипы обусловлены языковой картиной мира и когнитивными возможностями языка, поэтому не могут столь же быстро меняться, как, например, общественные отношения. Следовательно, язык и дискурс могут влиять на толерантность / интолерантность языковой личности. Таким образом, коммуникативные стратегии, избранные для достижения значимой для современного российского общества цели – формирования позитивного имиджа Северного Кавказа – обязательно должны учитывать не только социокультурный контекст и возможности информационных технологий, используемых для реализации манипулятивных техник, но и лингвокультурный и

лингвокогнитивный потенциал самих языков, с помощью средств которых осуществляется такое воздействие. Роль этнического измерения социальных процессов в современном мире растет чрезвычайно интенсивно. Этничность как особое константное, хотя и различное по интенсивности, переживание групповой идентичности и солидарности влияет на процесс межгруппового взаимодействия в поликультурном пространстве Северного Кавказа. Каждая этническая культура, вступая в диалог с другими культурами, понимая их ценност-

ный смысл, может вмещать в себя их доминанты, не отождествляясь с ней. Только равноправный межкультурный диалог способен сохранять и развивать этносоциокультурное разнообразие, создавая новые условия для взаимодействия. Этничность в современном мире как защитная реакция психики на унифицированность или нестабильность окружающей социальной среды актуализирует стабильность традиционного в противовес деструктивным социальным инновациям, противодействуя, тем самым, социально-психологической фрустрации.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Ком Книга, 2006, 288 с.
2. **Клюев Е.В.** Речевая коммуникация. М.: Рипол Классик, 2002, 315 с.
3. **Шарков Ф.И.** Интегрированные PR-коммуникации. М.: РИП-Холдинг», 2004, 272 с.

ЁЁÒÀÐÀÒÓÐ Î ÂÀÀÄÀ Í ÈÀ

ЗАМОСКВОРЕЧЬЕ И АВЛАБАР

М.А. КИРАКОСОВА

Тбилисская консерватория

Встреча тифлисской театральной общественности в театре Григора Арцруни с А.Н. Островским широко освещалась в прессе. В числе трех постановок, показанных русскому писателю, был одноактный водевиль Габриэла Сундукяна «Ночью чихнуть – к добру». Он прошел под названием «Человек предполагает, а бог располагает» (нет ли в этом аллюзии с комедией Островского «Не так живи, как хочется, а как бог велел?»)

Сундукян встретился с Островским также в артистическом «Кружке» Исаия Питоева, где ему предстояло произнести заключительное слово на банкете).

Впечатление об этом вечере отразилось в «Дневнике» Островского. «Вечером был в театрально-драматическом кружке. Дом в персидском вкусе, богатая отделка. Давали «Не в свои сани не садись». Игра любительская. Были более чем удовлетворены». (13,10:420).

В последовавшем за спектаклем застолье, судя по газете, участвовали и зрители, но среди всех присутствовавших на вечере лишь один был связан с высокочтимым гостем творческими нитями. Это Габриэл Сундукян, «туземный Островский», как представили его в одной из тифлиских газет (6,3).

Сундукян познакомился с Александром Николаевичем во время обеда у инженера-технолога Александра Васильевича Бахметева, шурина Островского, который по делам службы находился в Тифлисе. «У нас скоро завязался ... дружеский разговор о литературе, театре, просвещении народов. Узнав о наличии русского перевода «Пепо», Островский взял его, и, пообещав, при надобности, внести исправления в язык и поставить ее на сцене в Москве», – вспоминал армянский драматург (15,15). С.Арутюнян сообщает, что Сундукян преподнес Островскому в

специальном переплете с дарственной надписью рукопись «Пепо» и другие пьесы на армянском языке. Они хранятся в архиве Островского в Пушкинском доме в Санкт-Петербурге» (Там же).

«Сундукян был подлинным реалистом, свободным от всяких натуралистических веяний. По материалу своих произведений он являлся армянским Островским. Подобно русскому драматургу, он тоже бичевал «темное царство».... Разница между его Зимзимовым и купцами Замошворечья Островского только в одежде», - считал Ширванзаде (16,329).

К творчеству Островского с ранних пор основательно приложилась формула «Колумб Замошворечья». Сундукян тоже в своем роде «Колумб». Его «Замошворечье» — открытый им для литературы Авлабар. Этот старейший район Тифлиса отложился в кругозоре писателя через вопиющие контрасты роскоши и нищеты, честности и хищничества, нищенских трупов и барственных особняков. Как и у Островского, сквозь разоблачение общественных пороков, и, в первую очередь, купечество, порой пробивается мотив идеализации патриархальности, обычаев старины («Не в свои сани

не садись», «Бедность не порок», «Не так живи, как хочется», и - «Разоренный очаг»).

Известно, с какой скрупулезностью относился Островский к вербальной характеристике своих персонажей, как бережливо сохранял в их языке приметы диалектов, в поисках которых он порой совершал дальние поездки. В таком ракурсе утверждается позиция автора хотя бы в саркастическом диалоге Паратова с Карандышевым («Бесприданница»).

«Огудалова (Паратову. - М.К.). Ах, проказник! Откуда вы столько пословиц знаете?

Паратов. С бурлаками водился, тетенька. Так русскому языку и выучишься.

Карандышев. У бурлаков учиться русскому языку?

Паратов. А почему ж у них не учиться? ... Я судохозяин и вступаю за них; я сам такой же бурлак.

Карандышев. Мы считаем их образцом грубости и невежества.

Паратов. ... вам нужно просить извинения! (12,604).

Карандышев в приведенном отрывке воспринимается как карикатурный портрет злобствующих оппонентов его создателя, среди которых на первом

месте Юлий Эйхенвальд. «Островский глубоко некультурен, ... внешний, элементарный ... со своей прописной назидательностью и поразительным непониманием человеческой души», - писал этот «критик», явно путая бытописание Островского с миром его персонажей (14,1:78).

В цитированных мемуарах Ширванзаде содержится наблюдение, позволяющее сблизить творческий процесс Сундукяна с отношением к произносимому слову Островского. «Особенно он (Сундукян.-М.К.) следил за правильным произношением тифлисского говора ... свои пьесы издавал с пояснительными записками, в которых ... не забывал особо отметить ... произношение звуков (16,3:327). Уже первая пьеса — одноактная сценическая шутка - «Ночью чихнуть — к добру», направленная против репертуара армянского театра с ходульностью и безжизненностью персонажей из утвердившихся на сцене «исторических трагедий» вызвала протест прессы. Критик армянской газеты «Мегу Айастан» предъявил автору обвинение в использовании «неблагопристойных слов» и показе «недостойных явлений» (15,8). В ответной статье в той же газете Габриэл

Мкртычевич остроумно прошелся по замечаниям критика, который в последующих публикациях признал не только неправомомерность своего суждения, но также неизменный успех комедий Сундукяна у тифлисского зрителя.

Принято считать, что обилие местных диалектов затрудняет перевод комедий как Островского, так и Сундукяна. Каким должен был показаться Островскому поставленный для него в театре Арцруни спектакль «Ночное чихание впрок», — хотя бы интерпретация в русском переводе остроумного эпизода с чтением «Самвела»? Вспомним сценическую ситуацию. Незадачливый торговец Осканян задумывает разбогатеть, взяв крупный подряд; при этом доходным предприятием становится театр. Влюбленный в его дочь Кекел портной Арутюн Чартаров, чтобы войти в доверие к будущему тестю, выдает себя за знатока театра. «Вот хочешь, — говорит он Оскану Петровичу, — теперь сыграю наподобие Самвела, который убил своего отца Вагана? Ты стой, как будто ты Ваган... А эта палка будто бы меч (сам становится лицом к лицу против Оскана ... размахивая палкой и надвигаясь

на него). Я христианин, говорит, ты татарин, говорит. Я сын, говорит, ты отец, говорит. Поэтому умри по-дружески». Оскан в ужасе отступает от направленной на него палки и в изнеможении бросается на тахту. Вбежавшая в комнату Кекел успокаивает отца: «Папа-джан! Не бойся! Он палку бросил!» (1,18). Как очевидно, в тексте перевода сохранились не только особенности говора жителей Авлабара; знатоки подчас могут «расслышать» и оттенки его интонаций. Так что, надо полагать, Александр Николаевич имел возможность до конца узнать опус собрата по перу.

Оба драматурга придавали большое значение вопросу одежды персонажей, бывшей для них показателем социальной принадлежности, экономического положения, мерой проявления взглядов на мир. В пьесах Сундукяна – «Пепо», «Хатабала», «Еще одна жертва», «Разоренный очаг» скрупулезно выписаны детали одежды действующих лиц – от главных до эпизодических; уже в их перечне предстают на противоположных полюсах такие качества, как духовная возвышенность и пустота, благородство и безнравственность, патриархаль-

ность и оголтелое разрушение традиций. Подобным образом выглядит экспозиция участников спектакля и у Островского; по всей видимости, этот прием, достаточно выразительный уже в «Воспитаннице», начал набирать силу после комедии «Лес». При этом нельзя не вспомнить об интересе, который проявлял писатель, выезжая за пределы Тифлиса, к одежде встречных, о чем свидетельствуют дневниковые записи.

Еще одно качество объединяет творчество Островского с Сундукяном, истоки которого напрасно искать в театре предшественников – Фонвизина, Грибоедова, Гоголя. Это песенность, которой проникнут мир их героев. Музыкальные вставки в пьесах Островского, разнообразные по содержанию и значению, свидетельствуют об основательных познаниях в этой культуре; сошлемся хотя бы на жанровые оттенки «хоровода» персонажей, не умолкающего на протяжении всей композиции «Бедность не порок». Это «мужицкие» песни, звучание которых приводит в бешенство вершителя сюжетной интриги купца Торцова и отъявленного злодея фабриканта Коршунова. Здесь поют и пляшут разудалые

молодчики, отпрыски купеческих фамилий, и приказчик Митя, сочинитель-самоучка, романтик, самозабвенно влюбленный в хозяйскую дочь, и разные по возрасту хозяйка с подругами дочери, и приглашенные на святочный обед девушки-певуны. Подход к музицированию самый серьезный: персонажи спорят о преимуществе своего инструмента (гитара или гармонь, а под конец появляется и балалайка), слушают друг друга, следя за слаженностью исполнения. Пение воспринимается неоднозначно; сменяющая задорные частушки мелодия о злой судьбине настраивает на печальный лад, вызывая протест.

В репертуаре одного из таких певцов – Разлюляева – встречаются куплеты, которые с позиции нашего времени кажутся «песней абсурдов». Например, «Летал медведь по поднебесью» (А ты-то хуже этой не знаешь?) – перебивает шутника Анна Ивановна), или «Ай, бей в доску;/ поминай Москву/. Москве хочется жениться –/ Коломну взять/. А Тула-то хохочет, / да в приданое не хочет!/. По просьбе хозяйки хор девушек начинает величальную «А кто у нас холост». Она обращена к жениху, которому родители отдают на

погибель единственную дочь; но когда этот страшный человек заказывает «свадьбишную», они затыгивают «Поблекнут все цветики в саду» и «Ты, родимая моя матушка!», которые звучат как погребальные.

Иногда персонажи Островского вспоминают мелодии известных авторов, ставшие впоследствии классическими: «Матушка-голубушка» Гурилева (Полина в «Доходном месте»), «Не искушай меня без нужды» Глинки (Лариса с цыганом Ильей в «Бесприданнице»).

На фоне пестроты образных характеристик, жанровых и сценических ассоциаций, драматургии «музыкальных эпизодов», особняком стоит «Гроза». Она начинается песней Кулигина на слова Алексея Мерзлякова «Средь долины ровныя», где говорится об одиноком дубе, обреченном на непонятость. Могучий и прекрасный, он не может спастись от равнодушия окружающего мира, найти, к чему приложить силы, кому отдать свои ценности.

В пьесах Сундукияна песня, с одной стороны, показатель этнической панорамы города, с другой – средство характеристики персонажей. В сценической шутке «Хатабала» слуга Саркис,

появляясь с метлой, напевает азербайджанскую песню «У реки брожу в тоске своей, милая». Другая его песня, сопровождающая импровизированный «ми-манс» – перс с дрессированной обезьяной – содержит намек на мошеннические проделки хозяина. Здесь же скрытая от присутствующих красавица Наталья безмятежно поет для гостей, не подозревая, что вовлечена в гнусный замысел – подменить собой уродливую невесту. В знаменитом «Пепо» злодейская чета Арутин и его жена, в ожидании гостей распевают любовную песню Саят-Нова «Ты роза-бутон. Не покидай меня, я раб твой». В драме (а отнюдь не комедии, как ее назвал автор, что можно отнести и к «Бедной невесте» Островского) «Еще одна жертва» главная героиня Аник, чувствуя, что счастье безнадежно уплывает, исполняет грустную мелодию под аккомпанемент фортепиано. В это же время ее ненавистный жених, тупоголовый сын миллионера, корча из себя «западника», горланит оперную арию. Через «музыкальные откровения» случилось выражать свои чувства и создателю Пепо, который до конца жизни оставался почитателем прекрасного пола. «Уже

пожилым человеком, – вспоминал Ширванзаде, – он влюбился в соседку-армянку. По вечерам выходил на балкон и долго играл на таре, как Саят-Нова, музыкой выражая свою любовь. Женщина, услышав звуки тара, выходила на противоположный балкон, и между ними происходило молчаливое объяснение в любви». (16:3,328). О том, чем была музыка для Островского, мы скажем далее, когда коснемся отношений Островского с Ипполитовым-Ивановым.

Один из «больных» мотивов в сюжетах и Островского и Сундукяна – участь «бедной невесты», «бесприданницы», лишенной права на семейное счастье. Судьбы этих героинь неоднозначны. В некоторых случаях автор находит «выход», и тогда на его страницах появляются образы страдалиц, облагодетельствованных волею случая. Это нищенствующие дочери трясущихся над своим добром сквалыг – Поликсена («Правда – хорошо, а счастье лучше»), Настя («Не было не гроша, да вдруг алтын»); это приживальщицы, подобные осчастливленной царственным жестом бродячего артиста Аксюше («Лес»), или хитроумной Графире, сумевшей заманить в «тенета» простодуш-

ного богача Лыняева («Волки и овцы»). Случается и так, что самодур – купец (Торцов) вдруг проникается отеческими чувствами и разрешает дочери соединить жизнь с любимым («Бедность не порок»; таким отцом оказывается и Оскан Петрович у Сундукяна); или мечтающая о богатстве мать, которая, опомнившись, расторгает помолвку дочери с еще одним самодуром (Ахов, „Не все коту масленица”). Но это отдельные примеры; в целом же вмешательство родителей в устройство жизни детей, по убеждению обоих драматургов, отнюдь не благо; патриархальность, слепое следование воли воспитателей чреваты роковыми последствиями. У Островского об этом предупреждают «Бедная невеста», «Воспитанница», отчасти «Бесприданница», у Сундукяна «Еще одна жертва», «Хатабала».

Тифлиссские встречи Островского проходили главным образом в квартире его шурина А.П.Бахметева, где он и остановился. Здесь бывали Иван Павлович Архипов, профессор Московского университета, член совета министерства государственного имущества; Адольф Петрович Берже, знаток Кавказа и его истории; князь Давид

Георгиевич Эристов (Эристави), писатель, драматург, артист, редактор газеты «Кавказ». В числе знакомых писателя фотограф А.Ермаков; отснятый им портрет газета «Кавказ» признала лучшим из всех известных портретов драматурга, «замечательно удачным» и самым схожим (7,3).

Здесь писатель встретился и с М.М.Ипполитовым – Ивановым. Этот юный выпускник Петербургской консерватории по окончании курса был командирован в Тифлис с миссией основания филиала ИРМО (Императорское Российское музыкального общества). К моменту знакомства с Островским ему не исполнилось и 24-х, но за ним уже закрепилась репутация композитора, хорового и симфонического дирижера педагога. Общение с Островским, отразившееся в некоторых письмах, спустя 50 лет превратилось в трепетную страницу мемуаров «50 лет русской музыки в моих воспоминаниях».

«Самое интересное, что я могу сообщить Вам, – это о моем знакомстве с А.Н. Островским. – пишет Михаил Михайлович из Тифлиса своей теще В.Н. Гарсевановой – Зарудной. – Вы, без всякого сомнения, поймете, насколько драгоценно для меня это

случайное знакомство. Что за чудная личность! Весь вечер мы проговорили с ним о народной музыке вообще, и о русской и грузинской в особенности. Он глубокий знаток русской народной песни, и сам много собирал. Очень интересовался собранным мною материалом и восхищался некоторыми песнями. Перед его отъездом я переписал ему по его просьбе на память несколько лучших песен. Во второй вечер нашей встречи он много говорил о современной литературе. Сетовал на всеобщий застой ... План и сюжет будущей оперы ему очень понравился («Руфь», по черновикам либретто А.К. Толстого при участии поэта Д.Н. Цертелева. – М.К.)... Просил прислать ему подробный сценарий всей оперы с объяснением настроения каждой сцены (3,31).

Дата написания письма 17 октября. А у Александра Николаевича в дневнике этот день значится: «Был у брата (надо полагать, в гостинице «Лондон», где проживал Михаил Николаевич. – М.К.), вечером был у нас Иванов – персидские, грузинские, мингрельские и другие песни» (13,10:416). Еще одна дневниковая запись – за день до отбытия из Тифлиса, после посещения спектакля в питоевском

«кружке»: «Вечер провел дома. Был Иванов с женой, привез ноты грузинских песен» (13, 10:421).

Подробная информация о том, как отнесся Александр Николаевич к ранним оперным опытам «случайного знакомого» содержится в мемуарах «50 лет русской музыки». Она дает читателю возможность составить или углубить уже сложившееся представление о сценической и оперной эстетике этого, быть может, одного из самых тонких среди русских писателей знатока музыкальной культуры. Когда Иванов показал Островскому завершенные два акта оперы «Руфь», Александр Николаевич жестоко раскритиковал сценическое развитие с досадным отсутствием контрастов, с обилием тормозящих действие идиллических зарисовок. В этом он видел опасность расхолаживания слушателей, потери интереса к происходящему, а, главное, скуки, «чего публика никогда не прощает». Автору рекомендовалось оживить действие сценой народного суда с советом старейшин и эпизодом расправы. Придя в восторг от таких советов, начинающий композитор был «смущен до крайности» представшими хлопотами о новом

тексте и о литературной «отделке» этой сцены. Он поделился своими опасениями с Островским, не имея при этом мысли об его участии, но через два часа вернулся домой «ликующий, с совершенно законченной сценой в кармане»(2,64). В это же время композитор увлекся сюжетом бытующего в Тульской губернии предания о пережниках — злых сестрах лесовиков; превращаясь в страдную пору в дым и пар, они «пережинают» у крестьян колосья, затрудняя уборку урожая. Это предание легло в основу трагически окрашенного рассказа, напечатанного в журнале «Знание», по которому Михаил Михайлович составил сценарий и показал его Островскому. Тот вознамерился написать либретто, но осуществить свой замысел по состоянию здоровья не смог.

Во время последней встречи писатель рассказал Ипполитову-Иванову о творческих встречах и сотрудничестве с композиторами — Чайковским, Римским-Корсаковым, Серовым. С особой симпатией относился он к Петру Ильичу, и то, что последний, разочаровавшись в сюжете «Воеводы» («Сон на Волге»), отказался писать оперу при уже начатом либретто, не стало пово-

дом для разрыва. А когда Чайковский вернулся к своей опере по просьбе певицы Меньшиковой, взявшей ее в бенефис, оказалось, что он потерял первый акт либретто. Островский по памяти написал его заново. С большим увлечением проходила работа над спектаклем «Снегурочка», которая сочинялась писателем и композитором одновременно. Ее литературный текст был заказан дирекцией Большого театра Островскому, а сочинение музыки Чайковскому. Островский относился к этой музыке с особенной нежностью, что, судя по всему, мешало ему оценить по достоинству оперу Римского-Корсакова, с трепетностью ее образных характеристик, поэтическим одушевлением природы и гениальной оркестровкой; эта музыка оставалась чуждой для него.

Продолжение следует

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ

СЛОЖНОСТИ ПРЕОДОЛИМЫ

ЗАПОМИНАНИЕ СЛОВАРНЫХ СЛОВ

**С. М. БАЛАСАНЯН,
Л. Г. ДАВТЯН**
Осн.ср. шк. N181(Ереван)

Всем известно, что русский язык достаточно сложен по своей структуре, и поэтому, чем раньше начать обучение в школе грамотному письму и чтению, тем легче будет потом в старших классах. Чем раньше начать формирование “языкового чутья”, знакомить ребенка с наиболее ошибкоопасными местами русского языка, тем меньше будет проблем в дальнейшей жизни. Но при этом школьнику, чтобы действительно овладеть какими-то знаниями, нужно сначала увлечься процессом. Как этого добиться? Ни для кого не секрет: обучать детей чему-либо лучше всего в игровой форме.

Например, особую группу в русском языке занимают так называемые словарные слова, написание букв в которых нельзя проверить, используя какое-либо правило.

Такие слова мы, учителя, иногда предлагаем “просто” заучить или запомнить. Может быть, для кого-то это и просто...

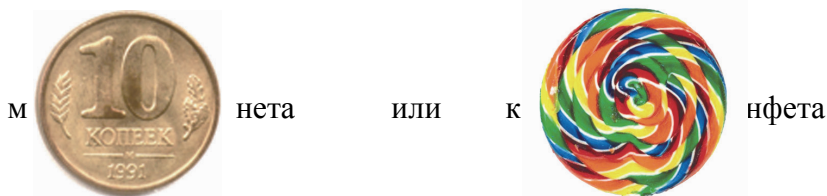
Достичь желаемого результата запоминания орфограммы в слове можно и по-другому: привлечь к самой орфограмме особое внимание ученика за счет образного представления или сочинения своеобразных рассказов, стихов, шуток и т.д. Другими словами, орфограмму нужно “оживить”!

Сила образов известна людям давно. Использование образов у человека ведет к развитию у него не только творческого мышления, но также и внимания, памяти. И хотя методов развития памяти существует большое количество, больше других детям на занятиях нравится метод графических ассоциаций и запоминание слов через составление ребусов.

Используем схему.

Метод графических ассоциаций заключается в следующем: при изучении слова, в котором необходимо запомнить какую-либо букву, выполняется рисунок-схема. Этот рисунок должен и обозначать само слово, и одновременно обыгрывать собой запоминаемую букву. При этом буква может быть большая или маленькая, печатная или письменная, любого шрифта.

Ученик должен по картинке догадаться, какая же буква пишется в рассматриваемом слове. Например, мы знакомим ученика с написанием слова “монета”. Какую букву следует писать в слове? Предложим ребенку такую картинку:

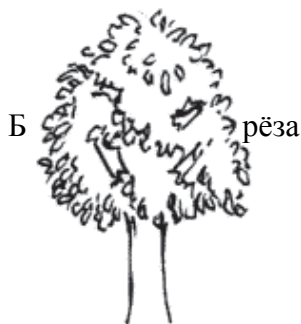


Поинтересуйтесь какую букву напоминает ему образ монеты или конфеты. Такие несложные в изображении картинки можно, например, предложить ученикам при изучении слов “пуговица”, “ремень”, “машина” и т.д.



Подобные картинки очень хорошо запоминаются и впоследствии легко приходят на ум.

Недостаток этого метода может заключаться лишь в том, что без должного навыка порой сложно представить себе букву через образ слова. Поэтому, дорогие коллеги, мы можем посоветовать только одно: смело предлагайте детям самим придумывать различные картинки-схемы. Поверьте, дети подчас могут удивить и опытного человека, ведь их фантазия не знает границ! Вот пример того, как ребенок восьми лет выполнил задание. Слово “береза”.



Метод изографов основан на ассоциативной памяти, и многим детям подходит как нельзя лучше. Это конёк многих детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Баев П.М.** Играем на уроках русского языка. М., 1989.
2. **Блонский П.П.** Память и мышление. М., 1938.
3. **Лайло В.В.** Методика преподавания зрительных диктантов. 2007.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

О КОНТРАСТИВНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С.В.АДАМОВА
АГПУ им. Х. Абовяна

Начало XXI века характеризуется активным внедрением инновационных методов в учебный процесс. И в настоящее время, когда ощущается острая необходимость поиска рациональных методов обучения иностранным языкам, весьма своевременно научно-методическое исследование И.Р. Саркисян.

В начале 60-х годов прошлого столетия на основе опыта преподавания иностранных языков стала развиваться как самостоятельная наука *контрастивная лингвистика*. И сейчас в методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется данным сопоставительно-типологического или контрастивного изучения языков. Именно этой проблеме посвящена монография **Инны Робертовны Саркисян** **“Типология грамматических категорий. Методический аспект”** (Изд-во “Лимуш”, 2011. Рецензенты: докт. филол. наук, проф. **А.Я. Хачикян**, докт. филол. наук, проф. **В.В. Мадоян**),

в которой автор проводит сопоставительно-типологический/контрастивный трилингвальный анализ грамматических категорий русского, армянского и английского языков, правомерно отмечая, что “контрастивная лингвистика превратилась в науку, в которой совершенно очевидно пересекаются пути теории и практики” [С. 4].

Сопоставительно-типологическое описание языков проводится автором во взаимосвязи лингвистического и методического анализов. Как указывает И.Р. Саркисян, “задача первого – как можно полнее, глубже выявить все общее в сопоставляемых языках и все отличительное, специфическое именно для данного языка. Задача методического анализа – из всего выявленного <...> отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений, то есть то, что содействует интен-

сификации учебного процесса” [С. 6].

В результате тщательного сопоставительного/контрастивного анализа автором работы выявлено двадцать пять наиболее частотных грамматических (падежных и предложно-падежных) конструкций, а также конструкций с глагольным управлением (предложным и беспредложным), входящих в сферу обучения, лексическое наполнение которых зависит от будущей специальности студентов.

В работе предлагаются вниманию методистов интересные лингвистические задачи, разработанные на основе данных, полученных в результате сопоставления в учебных целях русского, армянского и английского языков. Это билингвальные и трилингвальные упражнения, в основе которых лежит сопоставительный, а чаще контрастивный анализ языкового материала. Разработанные И.Р. Саркисян задачи-упражнения способствуют активизации мышления обучаемых и формированию у будущих учителей-русистов умений и навыков сопоставительно-типологического анализа языкового материала. При этом в процесс обучения вводится инновация: отсутствует передача преподавателем готовых знаний для заучивания; студенты сами приходят к знаниям в процессе решения билингвальных и

трилингвальных задач-упражнений. Знания, полученные таким способом, оказываются более прочными, так как “добыты” они в ходе хоть и небольшого, но самостоятельного “исследования”. В процессе такого подхода к обучению студенты научаются анализировать и сравнивать интересные их явления двух (или более) языков, а также пробуют самостоятельно делать выводы. Таким образом, обучаемые приобретают умения и навыки профессионального мышления, обогащается их активный и пассивный запас профессиональной лексики.

Мы разделяем точку зрения автора монографии о том, что “сопоставительная типология дает возможность построения эффективной модели обучения русскому языку с профессиональной направленностью в аспекте межкультурной коммуникации” [С. 23], поскольку в процессе обучения студенты приобретают не только профессиональные знания, но и “обеспечивается взаимопроникновение языковых миров и культур” [С. 23], происходит осмысление ценностей народа изучаемого иностранного языка. Ведь язык открывает прямой и легкий путь к познанию инокультуры, духовных ценностей, созданных народом. При сопоставлении родного и русского языков на филологических факультетах имеет место “реа-

лизация межкультурной адаптации одновременно с адаптацией профессиональной” [С. 31].

Проведенный сопоставительно-типологический анализ особенностей русского, армянского и английского языков дал возможность автору монографии решить многие методические проблемы, а именно [С. 193]:

➤ *проблему диагностирования языковых и речевых трудностей, с которыми учащийся неизбежно столкнется и которые ему придется преодолевать в процессе овладения русским языком;*

➤ *проблему предотвращения интерферирующих ошибок;*

➤ *проблему отбора и определения последовательности расположения учебного (языкового и речевого) материала с учетом особенностей структуры армянского и русского языка;*

➤ *проблему грамотной разработки эффективной системы методических приемов для объяснения учебного материала;*

➤ *проблему создания системы рациональных упражнений с*

учетом явлений транспозиции и интерференции;

➤ *проблему разработки системы эффективного контроля (в том числе и тестирования) знаний, умений и навыков;*

➤ *проблему создания современных модернизированных учебников, практических курсов по русскому языку;*

➤ *проблему создания компьютерных программ по обучению русскому языку;*

➤ *проблему эффективного использования интерактивных досок в процессе обучения.*

Монография И.Р. Саркисян является инновационным курсом по методике преподавания иностранных языков. Работа написана на высоком научно-методическом уровне, емко, доступно, имеет конкретную и достаточно широкую аудиторию. Книга может быть использована как учебное пособие для студентов филологических факультетов по дисциплине “Сопоставительная типология языков”.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

КЛИМОВ ОЛЕГ ЮРЬЕВИЧ - 60

Исполнилось **60 лет** известному историку-антиковеду, профессору кафедры истории древней Греции и Рима Санкт-Петербургского государственного университета

Олегу Юрьевичу Климову.

Юбилар родился 27 февраля 1953 г. и с 1956 г. проживал в г. Мурманске, куда были направлены на работу его родители. После окончания Мурманского государственного педагогического института в 1974 году (в настоящее время Мурманский государственный гуманитарный университет) О.Ю. Климов служил в рядах вооруженных сил СССР (1974-1975 гг.), после чего с 1976 по 1979 гг. находился на комсомольской работе. Одновременно он обучался в аспирантуре на кафедре истории древней Греции и Рима Ленинградского государственного университета.

В 1983 г. О.Ю. Климов защитил кандидатскую диссертацию на тему *“Полис в системе эллинистического государства (на материалах Пергамского царства)”* под научным руководством доктора исторических наук профессора *Эдуарда Давидовича Фролова*. Этой работой Олег Юрьевич сразу же зарекомендовал себя как серьезный исследователь истории античного мира в целом и, в частности, эллинистической эпохи. Это смело можно утверждать по той простой причине, что еще совсем молодой ученый смело взялся за сложную тему, изучением которой до него почти не занимались. Скучным была не только исследовательская база, но и, что еще важнее, скучными оказались и упоминания античных историков. Полис древнего Ближнего Востока до появления этой работы был хорошо изучен, однако Малая Азия в целом и Пергамское государство, в частности, остались на обочине... Дальнейшее развитие тематика Пергамского царства получила в докторской диссертации Олега Юрьевича Климова.

В 1979 г. О.Ю. Климов был приглашен работать на кафедру истории Мурманского государственного педагогического института, вернулся в науку, ибо без нее не представлял своего будущего.

С **1978 по 2004 гг.** ученый преподавал в Мурманском государственном педагогическом институте историю древнего мира и археологию, прошел обычный для преподавателя путь от ассистента до старшего преподавателя, доцента и профессора, заведующего кафедрой. С 1991 по 2004 гг. О.Ю. Климов работал в вышеназванном институте в должности проректора, руководил научной работой коллектива преподавателей, организовывал развитие международных связей и внебюджетной деятельности вуза.

В 2004 г. О.Ю. Климова пригласили на работу проректором в Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, в 2006 году проректором в Санкт-Петербургскую академию постдипломного педагогического образования, откуда перешел на преподавательскую работу в Санкт-Петербургский государственный университет на кафедру истории древней Греции и Рима, где он работает по сей день.

В 2001 г. Олег Юрьевич защитил докторскую диссертацию на тему *“Пергамское царство: проблемы политической истории и государственного устрой-*

ства”. Как видно из названия, автор расширил тематику исследования, сконцентрировавшись на детальном исследовании истории только одного государства эллинистической эпохи, но при этом охватив значительно более широкий круг вопросов. В 2010 г. в издательстве “Нестор-История” факультета филологии и искусства Санкт-Петербургского государственного университета вышла монография О.Ю. Климова (серия “Историческая библиотека”) под тем же названием. Здесь автор впервые подробно исследует не только политическую историю Пергамского царства, но и вопросы государственного управления, городского строя (город в системе государства, его социально-экономическое и политическое значение) и, наконец, вопросы культурной деятельности правящей в Пергаме династии Атталидов (рассмотрена, в первую очередь, их религиозная деятельность). Этот серьезный труд имеет важное значение и для арменоведения в аспекте изучения эпохи эллинизма периода последних Оронтидов и Арташеса I – основателя династии Арташисидов. О важности Пергамского царства на исторической арене говорит очевидный факт упоминания о нем и в армянских первоисточниках. Особо следует отметить свидетельства “Армянской географии” (“Ашхарацуйц”-а), написанной в V-VII вв. Пергам перестал существовать с 133 г. до н. э., а “Ашхарацуйц” спустя более 600 лет упоминает о нем, что свидетельствует о важном значении этого государства для того периода.

Кроме вышеотмеченной монографии Олег Юрьевич Климов является автором серьезного труда *“Царство Пергам. Очерк социально-политической истории”* (Мурманск, 1998).

В целом автором написано более 100 научных и научно-методических трудов. Статьи О.Ю. Климова опубликованы во многих ведущих российских журналах, таких как *Вестник Древней истории (ВДИ)*, *Вестник СПбУ (серия 2 – история)*, *Мнемон*, *Античный мир и археология* и др.

Как преподаватель вуза О.Ю. Климов принимал участие в создании различных учебников и учебных программ, из которых особо следует отметить учебник *“Всеобщая история. 10 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений под ред. акад. В.С. Мясникова* (М., 2010).

Как ученый Олег Юрьевич Климов являлся участником многих международных научно-образовательных проектов совместно со специалистами из США, Норвегии, Финляндии, Швеции и т. д. Проходил научные стажировки в ряде стран, в том числе в Германии по линии Германской службы академических обменов (ДААД).

Все работы Олега Юрьевича Климова оказывают помощь антиковедам, в том числе и исследователям эллинистической Армении, получившим возможность глубже понять процессы, происходящие в соседнем государстве.

**Пожелаем нашему юбиляру долгих лет жизни
и огромных успехов на научном поприще!!!**

П.О. Оганнисян
канд.истор.наук, профессор
зав.кафедрой истории Армении ЕГУ
А.Ж.Арутюнян
канд.истор.наук, доцент
доцент кафедры всемирной истории ЕГУ

ОГЛАВЛЕНИЕ

Методика

Г.М. Гаспарян, Т.С. Тарвердян, Л.Н. Мхитарян	Общая схема психологического анализа урока.....	3
К.Т. Мирзоян Г.Г. Шахкамян	Некоторые особенности формирования системы языка в сознании обучающегося в речевой деятельности.....	22

Лингвистика

В.В. Мадоян, К.А. Арутюнова	Лингвистическое обеспечение машинного перевода: допустимый вариант.....	28
А.В. Кузнецова, А.М. Казиева	Позитивный имидж Северного Кавказа: коммуникативные стратегии в современном информационном пространстве.....	38

Литературоведение

М.А. Киракосова	Замоскворечье и Авлабар.....	47
-----------------	------------------------------	----

Для практических работ

С.М. Баласанян, Л.Г. Давтян	Сложности преодолемы. Запоминание словарных слов	56
--------------------------------	--	----

Критика и библиография

С.В. Адамова	О контрастивном изучении иностранных языков.....	59
--------------	--	----

Наши юбиляры

КЛИМОВ ОЛЕГ ЮРЬЕВИЧ	62
---------------------	----

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ!

В связи с возобновлением работы международного научного журнала „Филологические науки” (РФ) просим представлять материалы в редакцию журнала „Русский язык в Армении”, гл. редактору академику АПСН Б.М. Есаджанян, включенной в международный редакционный совет „ФН”. Требования „ФН” на сайте: <http://www.almavest.ru/ru/filologicheskienauki/>