

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

Русский язык В Армении

2014

2 (87)

Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում

Ереван - 2014

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

Ответственный за номер – И.Б.Геворкян

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)
(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.:
Տպարանակը՝ 2000: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 9.06.2014.
ՎԱՃԱՌՔԻ ԵՆԹԱԿԱ ՉԷ:

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 2000

Сдано в печать 9.06.2014.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

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

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

Лицензия № 904

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА

БИЛИНГВИЗМ ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА...

Б.М. ЕСАДЖАНЫН
АГПУ им. Х.Абовяна

В статье рассматриваются вопросы методики би- и полилингвального обучения, разрабатывающейся в Армении более двадцати лет; предлагается внедрение в школьное образование некоторых конкретных приемов введения второго языка в речемыслительную деятельность учащихся, которые будут способствовать обеспечению качественного образования в армянской школе.

***Ключевые слова:** двуязычное образование, армяно-русский билингвизм, углубленное изучение языков, тематическое дублирование.*

Примерно 20 лет назад нами разрабатывалась и по сей день продолжает развиваться концепция двуязычного образования. Эта методика была апробирована и до сих пор продолжает «подпольно» существовать в ряде школ, однако в силу определенных и в основном непедagogических и неметодических причин широкого распространения не получила. Между тем на основе экспериментальной проверки, личного опыта работы и в какой-то мере опыта школ с углубленным изучением русского языка мы считаем, что на новом этапе следует развить некоторые принципиальные положения дву- и мультязычного обучения в основной школе. За эти годы были также проведены исследования другими авторами и учителями школ. На эту тему

были опубликованы статьи в журналах «Мир русского слова», «Диалог» и т.д.

Сегодня дву-и многоязычие, несомненно, веление времени. Лет двадцать тому назад каждый ученик армянской школы заучивал слова Хачатура Абовяна: «Ни один язык, ни восточный, ни западный, не является для армян столь благодетельным, как русский». Школа призвана формировать двуязычие, а для этого она сама должна быть двуязычной. И дело не в количестве часов, отводимых на родной и русский языки, а в том, чтобы ученик чувствовал потребность говорить на обоих языках уже в процессе школьного образования. Очевидна практическая польза от того, что в школе с русским языком обучения часть предметов будет вестись на ар-

мянском, а собственно язык будет преподаваться по книгам, созданным учеными, методистами и учителями Армении.

В свою очередь, в школах с армянским языком обучения русский не должен оставаться только одним из предметов учебного плана. Наблюдения свидетельствуют о том, что ранне-билингвальные дети обычно бывают и развитее, и раскованнее, и активнее своих сверстников. А это ведь уже черты характера формирующейся личности. И никогда владение вторым языком не оказывало отрицательного влияния на знание родного языка. В силу высокой плотности коренного населения, так называемая русская школа в Армении – это та же армянская школа с русским языком обучения.

Ребенок-армянин должен учиться в армянской школе на армянском языке. Но выйдя из этой школы, он должен, если хочет выжить, знать хотя бы русский и английский. Факты – вещь упрямая. Мы не имеем права отгораживаться «армянской» стеной от мира. Да это и невозможно. И посему думать нам надо в первую очередь о том, как сделать из наших детей полиглотов, если уж мы сами ими не стали. В худшем случае – билингвов, в нормальном (для нас сейчас) – трилингвов, в лучшем (в будущем в норме) – полиглотов.

Мы убеждены, что обучение иностранным языкам надо начинать как можно раньше, буквально со дня рождения. Полигlossия не вредит ребенку. Он не замечает как учится неродному языку (как впрочем и родному).

Ряд исследователей, занимающихся вопросами национально-русского двуязычия, считает даже, что преподавание в школе языка межнационального общения в местностях, где нет контактов разноязычных народов, не ведет к овладению им и не порождает двуязычия.

Мы не разделяем подобную постановку вопроса и считаем, что методически правильное и обоснованное преподавание русского языка в армянской школе обязательно должно вести к формированию если не свободного, то хотя бы связанного армяно-русского билингвизма.

За что мы болеем? За реальное двуязычие. За возможность и право действительно серьезно изучать русский язык в армянской по духу, а не только по языку преподавания в школе.

Для армян русский язык, как правило, является вторым языком, однако на данном этапе школа не останавливается лишь на двух языках. В качестве третьего добавляется один из европейских языков. Следовательно, мы постепенно переходим от билингвизма к мультилингвизму. По такому принципу должны

быть разработаны соответствующие уроки. В школах с углубленным изучением языков было бы целесообразно в средних классах проводить уроки не только на родном языке. Было бы неплохо время от времени проводить, скажем, уроки географии на русском языке, а уроки истории – на английском. В организации подобных уроков очень важна соответствующая подготовка учителя. В АГПУ делается многое для осуществления вышеперечисленных задач, но, конечно, не в должной мере.

Пути формирования би- и полилингвизма очень многогранные и достаточно субъективные для каждого, кто хочет стать билингвом или полилингвом (если это сознательный выбор). Конечно, наиболее продуктивно и наиболее эффективно формирование би- и полилингвизма в той семье, где говорят достаточно свободно на двух или нескольких языках, но это не самый частый случай. Для обучающего и обучаемого должна быть именно методика формирования би- и полилингвизма, в которой основная идея методики как науки и как педагогической дисциплины – достижение максимальных результатов с минимальной потерей времени и сил. Поэтому формирование билингвизма требует и специальной методики. Просто в общении на уроках, просто при чтении можно в

конце концов достичь достаточного уровня координированности би- и полилингвизма. Вспомним, что билингвизм мы делим на координированный и подчиненный. А для того, чтобы сформировать (с наименьшими потерями времени) би- и полилингвизм, мы как раз разрабатываем специальную методику, специальные упражнения. Кратко эта методика описана нами довольно-таки давно в журнале «Мир русского слова», и мы считаем возможным напомнить здесь о некоторых приемах [2; с. 47-48].

1. В билингвальных классах организуется параллельное обучение двум языкам на двух языках. Обеспечивается также углубленное изучение одного из европейских (или, возможно, восточных) языков.

2. Стержнем, на который низывается все обучение, является родной язык. Уже по завершении учеником начальной школы у него предполагается достаточно свободное владение (на бытовом уровне) вторым языком. При этом для детей, преимущественно говорящих в семье на этническом языке, должна быть организована специальная система включения русского языка в процесс внеурочного обучения и наоборот: русскоговорящие дети включаются в общение на этническом языке.

3. Все предметы внеязыковых учебных циклов интегрируются в два языка. Так, например, словесное оформление наблюдений над природой осуществляется сначала на родном языке; на уроках русского языка дети вновь возвращаются к этим наблюдениям, пользуясь уже этим языком, усваивая соответствующие грамматические конструкции и лексику. Научившись считать и совершать арифметические действия на русском языке, дети затем учатся комментировать эти действия на родном языке, и наоборот.

4. Таким образом, русский язык обеспечивает содержательную сторону обучения, развития речемыслительной деятельности детей, границы которой позднее расширяются, а содержание частично дублируется за счет включения в речевую деятельность второго, этнического языка.

5. За счет дублирования содержания на родном языке достигаются сразу две цели: во-первых, закрепляется заданный учебный материал и, во-вторых, сам процесс тематического дублирования, благодаря предварительному знанию его содержательной стороны, помогает в усвоении лексико-грамматического материала на этническом языке.

К технологии двуязычного образования мы относим также некоторые конкретные приемы

введения второго языка в речемыслительную деятельность учащихся, а именно:

1. «Блоковый» способ объяснения - «введения» материала.

2. Работа по карточкам.

3. Взаимообучение.

4. Работа в парах и группах сменного разновозрастного состава, преимущественно на уроках труда и рисования.

5. Непременным компонентом процесса обучения являются утренники, инсценировки, театрализованные представления на двух (трех) языках, «праздники Букварей» (русского и армянского) и т.п.

По нашему мнению, такое билингвальное обучение должно обеспечить:

- основу для дальнейшего обучения и самообучения (т.е. «научить учиться»);

- базу для дальнейшего расширения лингвистического опыта на третьем (и, возможно, четвертом, пятом и т.д.) языке;

- необходимый для ребенка младшего возраста уровень владения родным и русским языками;

- расширение кругозора;

- формирование оптимальных нравственно-эстетических представлений;

- приобщение детей к достижениям русской и мировой литературы, театра, музыки, кино, что в конечном счете

положительно отразится на их общем культурном, эстетическом уровне;

- подготовку к средней школе на добровольно избранном учащимся языке.

Такой подход влияет на формирование личности ребенка и, как сказано выше, с точки зрения педагогики и психологии является важным средством формирования личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастасиани Э.Н, Закарян Л.А. Некоторые итоги эксперимента по билингвальному обучению // Русский язык в Армении. 1999. № 3.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Национально-языковые отношения в СССР: Состояние и перспективы / Отв. ред. В.П. Нерознак М.: Наука, 1989.
3. Есаджанян Б.М. Билингвальное обучение как фактор формирования поликультурной личности (в системе углубленного обучения русскому языку) // X конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре». Сб. докладов, пленарное заседание. Т. 1. СПб., 2003.
4. Есаджанян Б.М. К проблеме определения понятий «билингвизм» и «билингвальное обучение». Мир русского слова. 2003. № 4.
5. Есаджанян Б.М. К вопросу о полиязычном образовании. Диалог. 2007. № 7.
6. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979.
7. Капралов Л. «Космос России», бюллетень «Русская культура вне границ». Вып. 5. М., 2001.

МЕТОДИКА

ЕЩЕ РАЗ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А.В. БАРСЕГЯН
ГИФК

Современное общество испытывает потребность в специалистах, не только владеющих самыми современными знаниями, но и имеющих желание и возможность постоянно пополнять и свои знания и совершенствовать профессиональную подготовку.

При этом исключительно возрастает роль и значение чтения как одного из основных видов речевой деятельности, открывающего доступ к восприятию необходимой информации в соответствии с будущей сферой общественной деятельности обучающихся. При таком подходе чтение рассматривается в качестве самостоятельной коммуникативно-познавательной деятельности человека, направленной на целенаправленный поиск и извлечение необходимой информации в соответствии с коммуникативной установкой. Информатизация обучения в послешкольном образовании определяется широким внедрением в учебный процесс образовательных ресурсов в виде

электронных учебников и учебных пособий, что позволяет увеличить объем самостоятельной работы студентов и сделать обучение более интересным и эффективным, учитывающим индивидуальные возможности и потенциал каждого отдельного студента. Однако разработка подобных пособий процесс длительный и дорогостоящий. Восполнить в некоторой степени недостаток подобных средств обучения позволяет привлечение в учебный процесс информационных ресурсов Интернета. В настоящее время большинство вузов республики обладает для этого достаточно богатой материально-технической базой, создающей возможности для широкой реализации дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий.

Кроме того, студенты, как правило, имеют собственные компьютеры и выход в Интернет, что создаёт возможности для использования информационных

технологий на уроках русского языка, как во время занятий, так и дома в процессе выполнения домашних заданий.

Информатизация общества приводит к изменению понятия «учебная среда». В настоящее время наиболее употребительными становятся понятия «единое информационное образовательное пространство», «информационно-коммуникационная среда» [4], «киберпространство» [5], «информационная образовательная среда».

Изменяются и совершенствуются средства и методы обучения. В учебном процессе всё чаще находят применение материалы Интернета. Всё это позволяет широко использовать в учебном процессе актуальные материалы, приближая обучение к жизни.

Развитие высшего образования в Республике Армения определяет необходимость подготовки специалистов, в достаточной степени владеющих русским языком в своей профессиональной сфере деятельности.

Достижения данной цели предполагает решение целого ряда задач:

– подготовку специалиста, владеющего базовым русским языком в соответствии с требованиями «Общеввропейских компетенций», способного поддерживать и вести общение не только в пределах бытовой, но и научной сферы общения, с учё-

том особенностей его профессиональной ориентации, реальных и потенциальных коммуникативных потребностей;

– формирование нового содержания обучения, учитывающего международные и национальные образовательные стандарты.

Цель обучения студентов-армян русскому языку в условиях отсутствия языковой среды является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов соответствующего профиля.

Практическая (коммуникативная) цель обучения состоит в формировании у студентов коммуникативной компетенции, речевых умений, способности общаться на русском языке, используя языковые средства. При этом на этапе вузовского обучения особое внимание следует уделять формированию профессиональной коммуникативной компетенции (ПКК) на материале текстов по специальности. Такой подход позволит студентам яснее осознать роль русского языка как средства повышения уровня профессиональных знаний, что, в свою очередь, обеспечит повышение учебной мотивации обучающихся.

Как известно, роль учебной мотивации исключительно важна в учебном процессе, как указывают исследователи, она является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение и деятельность личности. Учёт мотивации в учебном процессе позволяет значительно повысить его эффективность.

Учебный процесс в вузе должен, прежде всего, учитывать базовые потребности обучающихся, содержание их интересов и увлечений, стремления и общую индивидуальную направленность личности студента, то, что является наиболее важным в жизни человека, его цели и увлечения [1; 2; 3; 7].

Исключительно важно осознание студентами того факта, что изучение русского языка необходимо для достижения успеха в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Коммуникативные цели и задачи для каждого из видов речевой деятельности должны учитывать коммуникативные потребности и необходимый объём коммуникативной компетенции, которая предполагает общение в бытовой, социально-культурной и научной сферах общения (говорение, аудирование в пределах бытовых ситуаций общения, чтение художественной и научной литературы, а также информационных и учебных материалов, выступление на практических

занятиях с сообщениями и докладами, написание рефератов и научных статей).

Достижение намеченных целей осуществляется путём формирования у студентов необходимых языковых и речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме, обеспечивая студентам-армянам в конечном счёте:

а) овладение специальностью;

б) общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное);

в) возможность использования русского языка в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Одной из важнейших задач преподавателя вуза становится воспитание у студентов постоянного интереса к поиску и нахождению в сети Интернет информационных материалов, имеющих непосредственное отношение к сфере их профессиональной деятельности. При этом важно учитывать уровень сформированности коммуникативной компетенции обучаемых. Задания должны быть не только интересными для них, но и посильными. Начинать работу в этом направлении следует с текстов информационного характера небольшого объёма.

Полезно также приучить студентов при необходимости

пользоваться справочными материалами, в том числе словами, широко представленными во всемирной компьютерной сети и обеспечивающими, с одной стороны, совершенствование профессиональных знаний и развитие ПКК обучающихся, – с другой. Так например, большими потенциальными возможностями в этом плане располагает справочно-информационный портал «ГРАМОТА.РУ» [<http://gramota.ru/>]. Здесь можно не только проверить написание слова, уточнить место ударения, но и посмотреть его толкование на русском языке, подобрать антонимы и синонимы. Сайт содержит полезные справочные материалы, в том числе: правила русской орфографии и пунктуации, справочник по пунктуации, письмовник (культура письменной речи), словарь трудностей, справочник по фразеологии и др. Всё это делает его незаменимым подспорьем в работе по обогащению словарного запаса студентов и совершенствованию их устной и письменной речи.

Определённую помощь могут оказать в усвоении русского языка и онлайн переводчики, словари и разговорники. При всём их несовершенстве, они способны в ряде случаев в значительной степени облегчить восприятие текста и понимание незнакомых слов, например: Русско–армянский переводчик

онлайн PerevodSpell.ru [<http://www.perevodspell.ru/perevodchik/armenian.htm>], содержащий около 75 000 лексических единиц «Армяно-русский словарь Галстяна – Версия онлайн» [<http://bararanonline.com/>], Русско–армянский разговорник [<http://hayeren.do.am/index/0-11>] и т.д.

Количество полезных учебных материалов сети постоянно растёт и преподаватель должен их постоянно отслеживать и знакомить с ними студентов. Как показывает практика, к этой работе можно привлечь и самих студентов.

Современный подход к формированию русскоязычной коммуникативной компетенции студентов–армян предполагает сообщение практических языковых знаний и формирование у студентов необходимых речевых навыков и коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении и письме. При условии методически правильной организации обучения, реализация компетентностного подхода в обучении позволяет превратить обучаемого из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса. В этом случае развитие ПКК как важной составной части общей коммуникативной компетенции осуществляется в тесной связи с формированием ми-

ровоззрения, на основе использования, как традиционных источников информации, так и современных информационно-компьютерных технологий. Преподаватель организует и направляет работу студента, выступая в роли помощника и консультанта. Таким образом у обучаемых развиваются умения самостоятельно мыслить и приобретать необходимые знания, – всё это, безусловно, пригодится выпускнику вуза в его послевузовской профессиональной деятельности.

Работа над текстами по специальности должна способствовать формированию ПКК и научить студентов находить в сети, отбирать, анализировать, творчески преобразовывать и комбинировать полученную информацию. А при необходимости, использовать её в своих устных (сообщение информации, доклад на заданную тему) и письменных (реферат, научная статья, проект) высказываниях (текстах).

Формирование ПКК студентов-армян в процессе изучения русского языка как иностранного должно обеспечивать мощную мотивацию обучающихся, они должны ясно осознавать реальную возможность и необходимость применения полученных на уроках русского языка знаний в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

В последнее время всё более возрастает востребованность специалистов со знанием русского языка на рынке труда, участие в международных соревнованиях укрепляет студентов-физкультурников в понимании необходимости овладения языком как средством межнационального общения, не менее важным стимулом является возможность доступа к русскоязычной научной литературе, а также информационным материалами Интернета и других СМИ. Современный специалист должен постоянно работать над совершенствованием своих профессиональных знаний, в этом плане трудно переоценить роль и значение русского языка. Все это влечёт за собой изменение требований к уровню владения изучаемым языком, определения новых подходов к отбору содержания и способам и методике организации и предъявления учебного материала.

Говоря об обучении языку специальности, важно учесть тот факт, что важнейшее значение в этом случае приобретает письменная речь как наиболее характерная для научного стиля. В этом плане не вызывает сомнения необходимость сосредоточения внимания на обучении чтению. Вместе с тем, именно чтение выступает в качестве вида речевой деятельности наиболее приближенного к естественному обще-

нию. В условиях аудиторных занятий и отсутствия реальной языковой среды чтение представляет собой наиболее реально мотивированный вид коммуникативной деятельности. Поскольку целью речевой деятельности коммуниканта становится извлечение информации с целью её последующей передачи своим однокурсникам, например, с элементами личной оценки и комментариями.

Такой подход позволяет избежать надуманных коммуникативных ситуаций, порой подменяющих естественное общение псевдокоммуникацией и лишаящих обучающихся ощущения практической целесообразности усвоения языка. На это явление справедливо указывал В.С. Коростелев: «На протяжении многих лет мы разрабатывали средства обучения, направленные на то, чтобы лучше научить учащихся речи на иностранном языке (устной и письменной). Сконцентрировав своё внимание на речи, игнорируя мышление и другие психические функции, мы тем самым создавали и условий, необходимых для овладения учащимися речевой деятельностью на иностранном языке. В результате такое обучение оказалось обречённым на псевдокоммуникативность» [6:99].

Е.И. Пассов отмечает, что о подлинной коммуникативности можно говорить только в том случае, когда «предмет общения

становится личностно значимым <...>, а поведение мотивированным» [6: 108].

Вот почему отбор текстов, их содержание и тематика, методические приёмы работы над ними исключительно важны для создания подлинной коммуникативности на уроке как средства формирования ПКК студентов-армян на уроках русского языка как иностранного. Тематика текстов должна учитывать профессионально-личностные интересы обучающихся и, по возможности, заключать в себе материал, способный стимулировать неподготовленную спонтанную речь студентов на уроке. Очень важно, чтобы учащиеся сами захотели принять участие в обсуждении прочитанного или услышанного и высказать собственное мнение по его содержанию.

Прежде чем предложить студентам самостоятельно подготовить сообщения по материалам Интернета, можно предложить им прочитать (или прослушать) небольшие по объёму тексты из Интернета. Прослушиванию или чтению текста должна предшествовать коммуникативная установка на его восприятие. В нашей реальной жизни мы читаем или слушаем текст с целью определить его тематику, понять, о чём в нём говорится, найти ответ на интересующий нас вопрос. В учебных условиях предшествующее

восприятию текста задание позволит обучающимся сконцентрировать своё внимание на том, что они должны усвоить или понять в процессе восприятия сообщения. Такая работа особенно необходима на начальном этапе, подготавливающем студентов к самостоятельной работе над специальным текстом.

В качестве иллюстрации возможностей использования текстов из Интернета на уроках русского языка со студентами-физкультурниками можно предложить следующие примеры предтекстовых и послетекстовых заданий:

1. Прочитайте (прослушайте) текст и скажите, как появилось название игры «футбол».

Футбол (англ. football, от foot — нога и ball — мяч), спортивная игра на травяном поле, в которой две противоборствующие команды (по одиннадцать человек в каждой), используя ведение и передачи мяча ногами или другой частью тела (кроме рук), стремятся забить его в ворота соперника и не пропустить в свои. Футбольное поле — 90-120х45-90 м, продолжительность игры — 90 мин (2 тайма по 45 мин с перерывом 15 мин). Международная федерация футбольных ассоциаций (ФИФА) основана в 1904, объединяет более двухсот национальных федераций [См.:

<http://rudocs.exdat.com/docs/index-67722.htm>].

2. Просмотрите текст и ответьте на вопросы:

В чём состоит цель игры в футбол?

Какой размер имеет футбольное поле?

Когда была основана Международная федерация футбола? Как она называется?

3. Прочитайте текст и объясните его название.

НАЧАЛО ПУТИ

Современный футбол начал свой путь в XII веке в средневековой Англии. Тогда в футбол играли на рыночных площадях и даже на узких кривых улицах. Играли с утра до вечера. Численность играющих превышала 100 человек, при этом почти никаких ограничений не существовало. Можно было играть как руками, так и ногами, разрешалось хватать игрока, владеющего мячом, сбивать его с ног.

Как только игрок овладевал мячом, за ним тотчас устремлялась веселая, буйная толпа играющих. В результате рушились торговые палатки, в щепки разносились базарные ларьки. В деревнях даже реки не служили игрокам преградой. Случалось, что некоторые игроки тонули при переправе, но этого порой даже не замечали. Один писатель из Англии писал, что у них «щеки в синяках, ноги, руки и спины переломаны, выбитые

глаза, носы, полные крови...». А путешественник Гастон де Фуа, наблюдая за игрой в футбол, воскликнул: «Если англичане называют это игрой, то, что же они называют дракой?!»

Все эти нарушения не остались незамеченными среди церковников и феодалов. Вскоре они потребовали запретить футбол. Эта игра казалась им слишком опасной: частенько под предлогом игры в футбол собирались недовольные. Особенно неистовствовали церковники, называвшие футбол «выдумкой дьявола». Покровительствуя феодалам, король Эдуард II в 1313 году запретил футбол в городе. Поэтому игры стали проводиться на пустырях за городом.

Король Эдуард III в 1333 году приказал шерифам преследовать праздные занятия игрой в мяч, указывая на то, что «стрельба из лука заброшена из-за бесполезных и незаконных игр в футбол».

В 1389 году Ричард II запретил футбол в пределах всего королевства. Были установлены самые суровые наказания, вплоть до смертной казни.

Но, несмотря на запреты, народ продолжал играть в футбол. И уже в 1592 году в Шотландии запрет на футбол был снят, а в 1603 году этому примеру последовала и Англия. Народ сумел защитить свою любимую игру, но еще долго футбол считался

«подлой», «плебейской» игрой. [См.: <http://football-info.ru/igr/istoria.htm>]

4. Найдите и выпишите из текста синонимы (слова и словосочетания) к следующим словам: нынешний, дорога, тесный, количество, валить, бешеный, помеха, свирепствовать, ненужный, не разрешать, строгий.

5. Найдите и выпишите из текста антонимы к следующим словам: сейчас, широкий, прямой, запрещалось, грустный, спокойный, разрешать, разрешение.

6. Ответьте на вопросы:

Когда и где появился современный футбол?

Как долго продолжалась игра? Сколько человек в ней участвовало?

Существовали ли какие-то правила?

Была ли игра жестокой? Обоснуйте ваше мнение.

Как относились к играм представители церкви?

Где проходили игры? Существовали ли тогда стадионы?

Почему Эдуард III запретил футбол?

Как Ричард II наказывал за игру в футбол?

Когда и почему был снят запрет на футбол?

7. Разделите текст на смысловые части. Озаглавьте их.

8. Расскажите о современных правилах игры в футбол. Скажите, как они изменились по сравнению с описанными в тексте.

Найдите и прочитайте соответствующий отрывок в тексте.

9. Прочитайте текст. Скажите, что общего в содержании этого текста и предыдущего. Чем они отличаются? Что нового для себя вы узнали?

ФУТБОЛЬНЫЕ ПРАВИЛА

Со временем в футболе появились правила: игрокам не разрешалось лягаться, ставить подножки, бить по ногам и ниже пояса. Тем не менее, силовые приемы и всевозможные потасовки считались тогда интересной особенностью футбола, за которую его и любили.

В 1801 году Джозеф Стратт в книге «Спорт и иное времяпрепровождение» описал футбол: «Когда затевается футбол, играющих разбивают на две группы, так, чтобы в каждой было одинаковое количество игроков. Игру проводят на поле, где выставляют двое ворот на расстоянии восьмидесяти или ста ярдов друг от друга. Обычно ворота - это две палки, врытые в землю на расстоянии в два или три фута друг от друга. Кожаный мяч помещают посередине поля. Цель игры - забить мяч в ворота противника. Побеждает команда, первой забившая гол. Мастерство игроков проявляется в атаках на чужие ворота и в защите своих ворот. Частенько случается, что, чрезмерно увлекшись игрой, соперники без церемоний пинают и нередко попросту сби-

вают друг друга с ног, так что получается куча-мала».

Тогда же, в начале XIX века в Великобритании произошел переход от «футбола толпы» к организованному футболу, первые правила которого были разработаны в 1846 г. в Регби-скул и два года спустя уточнены в Кембридже.

Моментом рождения того футбола, который мы знаем, считается 1863 год. Тогда представители уже 7 клубов собрались в Лондоне, чтобы выработать единые правила игры и организовать Национальную футбольную ассоциацию. Правила запрещали игру руками. Только в 1871 голкиперу было разрешено играть руками. Правила строго определяли размер поля (200x100 ярдов, или 180x90 м) и ворот (8 ярдов, или 7 м. 32 см.).

До конца XIX в. английская футбольная ассоциация внесла еще ряд изменений: был определен размер мяча (1871); введен угловой удар (1872); с 1878 судья стал пользоваться свистком; с 1891 на воротах появилась сетка и стал пробиваться 11-метровый штрафной удар (пенальти). В 1875 веревку, соединяющую шесты заменила перекладина на высоте 2,44 м от земли. А сетки для ворот были применены и запатентованы англичанином Броди из Ливерпуля в 1890.

Судья на футбольном поле впервые появился в 1880-1881 гг. С 1891 судьи стали выходить на поле с двумя помощниками. [См.: <http://www.istorya.ru/articles/football.php>].

куча–мала – большое количество навалившихся друг на друга людей

10. *Просмотрите текст за две минуты и скажите, когда впервые футбольный арбитр использовал свисток.*

ВПЕРВЫЕ ФУТБОЛЬНЫЙ АРБИТР ИСПОЛЬЗОВАЛ СВИСТОК

Судьи появились на футбольном поле лишь в 1873 году. Тогда вообще считалось, что по собственной инициативе судья в игру вмешиваться не должен. Обязанностями судей было следить за временем, делать пометки о матче, удалять и назначать игроков, а также решать споры представителей команд, когда они не могли договориться между собой. И сейчас, как говорят футбольные комментаторы, лучший судья тот, кто управляет игрой, но его присутствие на поле незаметно.

До 1878 года футбольные судьи свистка не имели и пользовались для управления игрой только своим собственным голосом или подавали знаки, или звенели колокольчиком, чтобы обратить на себя внимание и вынести решение.

С введением в пользование свистка связана забавная история. Тогда право судить игру предпочитали отдавать не профессионалам, а любителям. Считалось, что восторженный любитель, который любит футбол, и которому за это не платят, делает все лучше, чем профессионал. И поэтому на роль судей и арбитров брали любителей футбола. Это могли быть клерки, врачи, писатели...

Известно, что сэр Артур Конан Дойл также был футбольным арбитром.

10 июля 1878 года судить игру доверили полицейскому, и когда во время игры возникла драка, он, не задумываясь, засвистел в свисток. Напуганные и ошеломленные игроки тотчас же прекратили драку. С тех пор арбитры на поле пользуются свистком. [См.: <http://www.calend.ru/event/6134/>]

11. *Разделите текст на смысловые части. Найдите и прочитайте вслух ту часть текста, в которой заключается его основной смысл.*

12. *Ответьте на вопросы:*

Когда появились судьи на футбольном поле? Как они себя вели?

Как судьи управляли игрой?

Существовали ли профессиональные футбольные арбитры? С чем это было связано?

Знаете ли вы, кто такой Артур Конан Дойл? Чем он известен?

Как, когда и почему появился у футбольных судей свисток?

13. Прочитайте текст.
Скажите, какие изменения были внесены в правила. Как вы думаете, нужны ли они? Выскажите ваше мнение. Обсудите новые правила с вашими товарищами.

ТРИ НОВЫХ ПРАВИЛА В ФУТБОЛЕ

Международная футбольная федерация на очередном заседании в Цюрихе одобрила сразу три изменения в игре. Сама игра никак не изменится, зато расширится состав игроков и значительно повысится качество судейства.

Спросите любого болельщика проигравшей команды «Кто виноват?» и почти всегда услышите – «Арбитр». Рост нареканий в адрес футбольных судей привел к тому, что в течение нескольких лет Футбольная федерация разрабатывала проекты по изменению ситуации. Современный футбол отличается от того, как играли даже 20 лет назад, отмечают в ФИФА. Прежде всего, это касается более высоких скоростей, из-за чего арбитры иногда просто не успевают уследить за происходящим на поле.

В связи с этим принято решение увеличить число арбитров до пяти. Эта идея была

предложена главой УЕФА легендарным Мишелем Platini и была одобрена большинством голосов на заседании в Цюрихе.

Тот же Мишель Platini выступал категорически против технологического нововведения, предложенного президентом ФИФА Зеппом Блаттером. После долгих споров было принято решение использовать электронную систему контроля за линией ворот. Таким образом будут полностью исключены спорные моменты, когда невозможно определить, пересек мяч линию ворот или нет. Судьи также будут иметь возможность использовать видеоповтор, который уже давно применяется в хоккее. Эти правила будут применяться на предстоящем Чемпионате мира по футболу, который пройдет в 2014 году в Бразилии.

Наконец, третьим нововведением, которое в прямом смысле изменит облик современного футбола, стало разрешение мусульманкам выходить на поле в хиджабах. Раньше это было запрещено, из-за чего большинство женских футбольных команд из мусульманских стран не могли участвовать в официальных играх.

<http://www.nashagazeta.ch/news/> 13824
хиджаб – традиционный исламский женский головной платок

14. Скажите, как вы относитесь к женскому футболу?

Расспросите об этом ваших товарищей.

15. По материалам Интернета подготовьте сообщение о выступлениях сборной Армении по футболу за последний год.

Оцените её игру. Назовите лучших игроков. Как, по вашему мнению, можно улучшить её игру? Обсудите этот вопрос с вашими товарищами.

Целенаправленно и последовательно проводимая на уроках русского языка в вузе работа по обучению студентов–физкультурников языку специальности на материалах текстов сети Интернет будет способствовать развитию ПКК, позволит повысить учебную мотивацию и качество подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова. Профессионально-ориентированное обучение, профессиональная коммуникативная компетенция, специальный текст.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по специальности физическое воспитание, на основе текстов по специальности на уроках русского языка.

ՄՍՓՈՓՈՒՐ: Հոդվածում քննարկվում են հարցեր, որոնք վերաբերվում են ֆիզիկական դաստիարակության մասնագիտություն ունեցող ուսանողների պրոֆեսիոնալ հաղորդակցման հմտությունների կազմավորմանը՝ հիմնված ռուսաց լեզվի դասընթացների ընթացքում մասնագիտական ուղղվածություն ունեցող տեքստերի կիրառման վրա:

SUMMARY

The article deals with problems connected with the development of professional communicative competence of physical training profile students on the basis of the usage of professional texts at the lessons of Russian language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984, № 4. С. 126-130.
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42-45.
3. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования; Мотивационный тренинг. Киев: Ника-Центр, Эльга-Н, 2001. – 352 с.
4. Роберт И.В. Информатизация образования (педагогико-эргономический аспект). – М.: РАО, 2002. – 195 с.
5. Кинелев В. Г. Образование в меняющемся мире // Рождественские чтения. – 6-е изд. – М., 1998. – № 3 – С. 15-23.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева– М.: Русский язык. Курсы, 2010. - 568 с.
7. Сергеева, О.М. Диагностика имплицитной и эксплицитной учебной мотивации студентов: оценка выраженности потребностей различных уровней по А. Маслоу / О. М. Сергеева // Вестн. ННГУ. Сер. «Социальные науки». – 2006. – Вып. 1(5). – С. 78-86.

КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Г.А. ДЖАНДЖАПЯН
АГПУ им.Х.Абовяна

Статья посвящена вопросам формирования речевой компетенции у учащихся, способствующих рациональному усвоению лексико-грамматической первоосновы русского языка учащимися-армянами. Опора на языковую аналогию, доведенная с помощью различных продуктивных обучающих упражнений, заданий и т.п. до искомого автоматизма, освобождает сознание учащихся от решения слишком сложных для них мыслительных задач. Характер и содержание обучающих упражнений связан с организацией учебного материала с учетом проблем понимания и усвоения отрабатываемых моделей, которые могут стать функционально значимыми на уроке.

Ключевые слова: формирование речевой компетенции, речевые навыки и умения, опора на языковую аналогию, характер и содержание обучающих упражнений, восприятие и использование языковых форм, подача учебного материала.

Достаточно эффективным фактором, посредством которого можно приблизиться вплотную к формированию речевой компетенции учащихся является соответствующие упражнения определенного содержания и выраженного обучающего потенциала, с помощью которых можно рационально работать с учащимися-армянами над усвоением лексико-грамматической первоосновы русского языка. Усвоение подобной первоосновы, базы, языкового “костяка” в процессе речи дает возможность максимально продуктивно работать по аналогии, т. е. самостоятельно переносить усвоенные, сформировавшиеся речевые навыки и умения на новый язы-

ковой материал. Иными словами, работать “по образцу и подобию” – отчасти эмпирически, но прежде всего сознательно, находя необходимые рычаги управления усвоением материала.

Опора на языковую аналогию, доведенная в учебном процессе (в том числе и прежде всего с помощью различных продуктивных обучающих упражнений, заданий и т. п.) до искомого автоматизма, освобождает сознание учащихся от решения слишком сложных для них мыслительных задач, как, например: поиски правильной формы; соизмерение с каждой новой лексической единицей различных грамматических форм, необходимых по контексту; произвольное пере-

ключение с внешних, языковых особенностей речи (форма) на ее, речи, внутреннее содержание (значение).

Характер и содержание обучающих упражнений мы связываем с такой организацией и подачей учебного материала, когда опорой в процессе понимания и усвоения становится **функциональная значимость** отрабатываемых моделей. Важнейшим условием формирования коммуникативных грамматических навыков в процессе обучения иноязычному (русскоязычному) взаимодействию является акцентирование внимания обучаемых прежде всего на содержательной, функциональной стороне грамматических явлений, а затем на соответствии формы содержанию [1: 102-105].

Восприятие и использование языковых форм учащимися должно быть доведено до автоматизированного, спонтанного уровня, чтобы учащийся использовал определенную языковую конструкцию (назовем ее модель), не задумываясь, не перебирая в уме несколько грамматических вариантов, среди которых есть и правильные, и неправильные, а в вариабельных ситуациях умел бы находить оптимальную последовательность действий, выбирать предпочтительный вариант решения задачи. Иначе имеет место ложная актуализация семантики, догад-

ка, но не понимание, усвоение. Догадка, однако, не может считаться объективным ориентиром в использовании языковых конструкций. Очевидно, что в гетерогенной языковой среде, т. е. в условиях отсутствия естественной языковой среды, в искусственно создаваемых на уроках учебно-речевых ситуациях, при скудном количестве часов, при недостаточной изученности природы функционирования спонтанной речи, формирование системы изучаемого языка (РКИ) в сознании обучаемых (армян) во всем разнообразии грамматических отношений как некоего целостного, комплексного явления едва ли не самая сложная задача в решении проблем языковой коммуникации. Тем не менее, несмотря на особую сложность исследования механизма коммуникации, можно предположить, что возможна определенная классификация характеристик, опора на которые может наметить пути речевой коррекции и самокоррекции. При анализе этой сложной проблемы мы обращаемся к упражнениям и соответствующим заданиям. Почему? Ответ, на наш взгляд, очевиден: чем рациональнее система упражнений, тем эффективнее в целом процесс обучения. Вместе с другими рациональными приемами обучения посредством упражнений возможно усвоение учащи-

мися такой грамматической первоосновы, которая не только усваивается в речи сама, но и, как отмечалось выше, максимально способствует переносу, работе по аналогу. Если в основе переноса лежит устойчивая ассоциативная связь, то усвоение имеет место. Если же связь между явлениями, ситуациями, словоформами условна и основана не столько на присущей данной конструкции внутренней, сущностной логике, сколько на приписываемых ей говорящим признаках (иначе говоря, могущих варьироваться материальных значениях – формах слова), то полученная модель может получить как бы окказиональное значение. Если перенос осуществляется по принципу устойчивой связи, то устойчивость употребления словоформ выходит за пределы только данного контекста – происходит расширение контекстного поля. Как мы уже отмечали выше, две составляющие механизма продуктивной речи – перенос и опора на языковую аналогию, – доведенные до автоматизма, освобождают сознание учащихся от решения сложных мыслительных поисков правильной словоформы, ее нормативного оформления и произнесения, ее нормативного сочетания с другими конструкциями и т. п. Опора на работу по моделям с широким и продуктивным использованием переноса ус-

военных умений и навыков на новые коммуникативные ситуации дает возможность в учебном процессе обеспечить полноту усвоения учащимися-армянами языковой базы русского языка. Если этот важнейший процесс механизма усвоения языка работает, то потенциально возможной становится самостоятельная продуктивная работа учащихся по аналогии, по “образцу и подобию” [2].

Выше говорилось о том, что опорой в процессе понимания и усвоения становится функциональная значимость моделей. Хотим подчеркнуть, что даже тогда, когда объектом усвоения являются формальные элементы языковых структур, их содержательная, значимая сторона должна быть выражена и детерминирована конкретным речевым контекстом; более того, это реальное речевое содержание должно иметь для учащегося мотивационную основу, т. е. должно соответствовать системе потребностей учащихся.

Призывы лингвистически ориентированных исследователей, методистов освободить выполнение языковых упражнений от функционально значимой нагрузки на практике приводят к тому, что обучаемые затрудняются соединить полученные языковые знания с процессом их адекватного применения в свободной речи. При выполнении

тренировочных упражнений, о которых идет речь, решение учебной задачи многим методистам, учителям, преподавателям вузов, а через них и самим обучаемым видится в том, чтобы преодолеть и по возможности освоить чисто языковые трудности, например, отрегулировать произносительные нормы, запомнить новую лексику или же усвоить лексико-грамматические модели (например, видовые глагольные пары, предложно-падежные конструкции, формы согласования слов и др.).

Если подобное упражнение завершено, содержание учебной задачи на данном этапе **кажется** исчерпанным. Далее предстоит следующий этап и соответствующая задача – необходимость включения отработанных на первом этапе моделей (усвоенными их называть еще рано, это по схеме должно произойти позже) в спонтанную речь, в общение. Это в лучшем случае. В худшем случае задача свободной речи остается открытой.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԻ ԱԿՏԻՎԱՑՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Սովորողների խոսքային իրազեկության ձևավորմանն ընդհուպ մոտեցնող բավական արդյունավետ գործոն են հանդիսանում համապատասխան վարժությունները՝ պարունակող որոշակի բովանդակություն ու արտահայտված ուսուցողական ներուժ, որոնց օգնությամբ կարելի է ռացիոնալ աշխատել հայախոս ուսանողների հետ ռուսաց լեզվի բառաքերականական հիմքը յուրացնելու նպատակով: Լեզվական նմանատիպության վրա հենվելը, ուսումնական ընթացքում հասցված ցանկալի վարժանքի (սույն թվում ու նախ և առաջ շնորհիվ ուսուցողական արդյունավետ բազմազան վարժությունների, հանձնարարությունների և այլնի), ազատագրում է սովորողների գիտակցությունը նրանց համար չափազանց բարդ մտավոր խնդիրների լուծումից: Ուսուցողական վարժությունների բնույթն ու բովանդակությունը մենք կապում ենք ուսումնական նյութի այնպիսի կազմակերպման ու մատուցման հետ, երբ հասկացման և յուրացման ընթացքը հենվում է մշակված կաղապարների գործառական կարևորության վրա:

Բանալի բաներ. խոսքային իրազեկության ձևավորում, խոսքային հմտություններ և կարողություններ, լեզվական նմանատիպության հենք, ուսուցանող վարժությունների բնույթ և բովանդակություն, լեզվական ձևերի ընկալում և կիրառում, ուսումնական նյութի մատուցում:

CLASSIFICATION OF EXERCISES IN THE SYSTEM OF ACTIVATION OF TECHNIQUES FOR DEVELOPING STUDENTS' SPEECH COMPETENCE

In order to achieve the best results possible in developing speech competence of students, one needs to design relevant exercises with specific content and special drilling value. The application of these exercises will be effective in assimilation of basic Russian vocabulary and grammar by Armenian students. Based on language analogy, this kind of exercises lead to the targeted automatic use of language and eliminate psychological difficulties students typically experience. This kind of exercises include, first and foremost, various productive type of exercises, tasks and so on. The type and content of drilling exercises should be in line with such system and presentation of linguistic material that emphasizes functional significance of the drilled speech models to be comprehended and assimilated.

Key words: development of speech competence, speech habits and skills, guidance by language analogy, type and content of drilling exercises, comprehension and use of language models, presentation of linguistic material.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова Л.И. Соответствие формируемых грамматических навыков профессионально-значимым коммуникативным ситуациям // Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Педагогика и психология. Часть 3. Новосибирск, 2009.
2. Шахкамян Г.Г. Учебная речь как ориентировочная основа при формировании системы неродного языка. Ереван, 2011. - 278 с.

ЛИНГВИСТИКА

О ВНУТРИСИСТЕМНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ РОЛЯХ

Д.О. ГАРИБЯН
ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова

В данной статье рассматриваются положения о бифункциональности единиц языковой системы в иерархически-уровневой модели описания как одного из уровней «носителя» лингвистического анализа языковых единиц.

Ключевые слова: языковая система, семантические уровни, модель описания, интегрант, конституент, экспликация.

Отправным пунктом рассуждений, приведенных в данной статье, является положение о бифункциональности единиц языковой системы, рассматриваемой в пределах иерархически-уровневой модели описания. В рамках подобной системы любая единица является как носителем формальных свойств (конститутивной единицей), определяющих данную единицу как таковую, так и носителем интегративных признаков (интегративной единицей), выявляемых, согласно правилу тотального включения, в вышестоящем уровне. [2:135]. При этом исключается автономный анализ (анализ в пределах одного уровня). [3:48]

Единица подобной системы определяется не абсолютно, а относительно того уровня, в рамках которого рассматривается. Так, при рассмотрении в рамках системы уровней лингвистичес-

кого анализа предложения *Иван смастерил стул* единица *стул* в пределах второго знакового этажа (словосочетания (синтагмы), слова, морфемы) может быть определена и как слово, и как словосочетание¹, и как морфема. Обнаруживая на каждом уровне свои формальные признаки (выступая в качестве конститутивной единицы) любая единица определяется также как интегративная. Конституентом является единица того или иного уровня, представляющая собой совокупность формальных признаков, достаточных для определения данной единицы как таковой – безотносительно к другим уровням. В рамках системы

¹ Словосочетание, выделяемое подобным образом, естественно, не соответствует традиционным определениям данной единицы, однако отражает логику уровня сегментирования предложения [3: 93].

конституитивность обеспечивает возможность синтагматического развертывания. Интегрант же определяется как единица, идентифицирующаяся своими содержательными признаками в вышестоящих уровнях и формирующая правила репрезентации единицы одного уровня в другом. Интегративная природа языковой единицы обуславливает возможность парадигматического анализа.

Другой основополагающий для данной работы принцип заключается в том, что структурное исследование семантики глагольной лексики предполагает ее анализ в пределах уровневой иерархической системы постулируемых семантических сущностей. Уровневая модель описания может быть представлена системой глубинно-синтаксических структур (в силу невозможности говорить о незаписанных смыслах [4]) разной степени семантической объемности, в рамках которой правила репрезентации одного уровня в другом представляют собой последовательное сужения семантического объема и расширение содержания. Последовательное выявление правил репрезентации (правил межуровневого перехода) будет отражать формирование глубинно-синтаксической структуры предложения (ГСС). При этом правилами репре-

зентации оказываются задействованы семантические роли, которые выполняют в рамках модели описания функцию конститuentов и интегрантов.

1. Семантические уровни

I. АБГСС² (глагольность)
[Vgen]

II. БГСС (действие, свойство, процесс, состояние) [Vd]; [Vnp]; [Vcost]³

III. ГСС (протособытийный признак тематического класса)

Протособытийные подпризнаки тематического класса

Глагольная лексема

В пользу принципиальной возможности иерархически-уровневого описания глаголов говорят следующие факты. Ситуации не существуют изолированно, но определенным образом соотносятся как с другими ситуациями (синтагматические отношения), так и с абстракциями ситуаций, к которым они восходят (парадигматические отношения). Доказательством пер-

² Абсолютная базовая глубинно-синтаксическая структура – глагольность или единица наивысшего уровня, не идентифицирующаяся в составе какой-либо другой вышестоящей единицы и не характеризующаяся интегративными признаками, вследствие чего обладающая абсолютной базовостью.

³ К семантическим единицам второго членения относятся также такие БГСС как Деятельность, Происшествие и др. В рамках данной работы рассматриваются соотношения БГСС Свойство и БГСС Состояние и БГСС Процесс.

вого является тот факт, что замена одной валентности на другую влечет за собой изменение лексического значения глагольной лексемы. Соотнесенность же ситуаций с порождающими их абстракциями подтверждается возможностью интеграции ситуаций на основании присущего им общего элемента в единые таксономические классы (глаголы движения, физического действия, ментальные предикаты и др).

В рамках данной статьи принципиальный интерес представляют два основополагающих начала, на которых базируется система: наличие абсолютной базовой глубинно-синтаксической структуры, а также правил репрезентации, которыми оказываются задействованы семантические роли, выполняющие функции интегрантов и конституентов данной системы. Так, *глагольность* трансформируется в *действие* благодаря внедрению семантической роли Агенса, *действие* же трансформируется в тот или иной *тематический класс*⁴ и т.д. вплоть до ГСС низшего уровня (ГСС той или иной глагольной лексемы). Тот факт, что семантические роли выступают в рамках системы семантических уровней двояко –

в качестве конституентов и интегрантов – указывает на принципиальную необходимость выявления тех функциональных преобразований, которые имеют место в случае, когда семантическая роль выступает в качестве интегранта.

Очевидно, что семантические валентности, выявляемые при перекодировании семантической записи в глубинно-синтаксические структуры [1:119] являются конституентами ГСС низшего уровня, рассматриваемыми вне их интегративной функции. Между тем, семантическая роль-конституент идентифицирует ситуацию как таковую, тогда как семантическая роль-интегрант описывает трансформацию одной ситуации в другую и носит, таким образом, внутрисистемный, постулируемый характер. Для выявления внутрисистемных семантических ролей рассмотрим соотношение БГСС Свойство и БГСС Процесс и Состояние, исходя из той посылки, что Свойство семантически содержательней Процесса и Состояния и может быть сведено к последним.

Что касается семантического сужения Свойства к Процессу или Состоянию, то мы исходим из различия между свойством вообще и актуализированным свойством. Свойство – интроспективная характеристика объекта. Соприкосновение объекта с

⁴ В частности *действие* сводится *тематическому классу физического действия* внедрением участника *Инструмент*

внешним по отношению к нему миру влечет за собой актуализацию Свойства, в результате чего последнее трансформируется либо в Состояние, либо в Процесс. Рассмотрим данные примеры в плоскости БГСС второго членения:

2. *Человек спит 7-8 часов в сутки*

2а. *Человек спит в темной комнате на диване.*

2б. *Иван спит в темной комнате на диване.*

Как можно заметить, в примере 2 представлено Свойство, в примерах 2а и 2б – Состояние. Разница между данными употреблениями заключается в характере референции лексемы, представляющей семантическую роль Тема. В 2 наличествует референт класса, в 2а – актуальный референт, несмотря на наличие омонимии между именем класса и именем объекта данного класса, которая устраняется в 2б. Параллельно изменениям в характере референции меняется и семантическая роль: семантическая роль Тема, представленная в 2, трансформируется в семантическую роль Экспериент. Появление Экспериента оказывается производным от появления другого участника – Локатива (*в комнате на диване*), который фактически отвечает за актуализацию Свойства, будучи своего рода

точкой соприкосновения интроспективного свойства с внешним по отношению к объекту миром, благодаря которому свойство, потенциально присущее классу объектов, актуализируется в отдельно взятом объекте данного класса. Так как Локатив в данном случае порождает актуализацию Свойства в единичном объекте, обуславливая изменения в характере референции, то целесообразно отразить в записи семантического сужения Свойства к Состоянию как наличие Локатива, так и появление Экспериента. Однако, учитывая тот факт, что в плоскости данного уровня содержательная составляющая семантических ролей несколько отходит на второй план и диагностической точки зрения правила репрезентации является более общая функция соприкосновения внутреннего замкнутого в объекте свойства с внешним миром или катализация свойства, то на данном уровне семантического сужения целесообразней говорить о внутрисистемной семантической роли Катализатор. Таким образом, внутрисистемные семантические роли-интегранты абстрагируются от семантического содержания ролей-конституентов или участников ситуации, так как их функциональность заключается не в формальной идентификации си-

туации, а в соотнесении ситуаций. Семантическая роль-интегрант фактически безразлична к семантическому содержанию ролей-конституентов.

В пользу целесообразности такого подхода говорит и тот факт, что семантическое сужение Свойства к Состоянию (актуализация свойства) может происходить и за счет внедрения другого участника, не обладающего семантическим содержанием Локатива или Эксперимента, но наделенного диагностической для данного уровня интегративной внутрисистемной функцией Катализатора.

3. *Человек спит 7-8 часов в сутки*

3а. *Человек спит 2 часа в сутки.*

В случае с 3а становится ясно, что речь идет не о классе данных объектов, но лишь об отдельном его представителе, благодаря экстралингвистичес-

ким знаниям, согласно которым двухчасовой сон не является (в идеале) свойством человеческого организма.

Семантическое сужение Свойства к Состоянию может быть отражено в записи следующим образом:

$$4. [Vcv] \rightarrow [Vcv+L+E]) \\ \rightarrow [Vcv+K] \rightarrow [Vcost]$$

Таким образом, семантическая роль, выступающая в качестве интегранта системы семантических уровней, абстрагируется от семантического содержания семантических ролей-конституентов. Полное выявление и описание внутрисистемных семантических ролей-интегрантов предполагает экспликацию продуктивных правил репрезентации для всех уровней системы..

ЛИТЕРАТУРА

1. **Апресян Ю.Д.** Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Издательство "Наука", 1974. - 367 с.
2. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика. М.: Издательство "Прогресс", 1974. - 448 с.
3. **Звегинцев В.А.** Предложение и его отношение к языку и речи. М.: Издательство московского университета, 1976. - 307 с.
4. **Мельчук И.А.** Опыт теории лингвистических моделей Смысл $\Leftrightarrow$ Текст. М.: "Языки русской культуры", 1999. - 346 с.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПАСТЕРНАК И РОМАНСКАЯ ПОЭЗИЯ

А.Н. ПОЗДНЯКОВ,
И.В. ЛЕБЕДЕВА

Астраханский государственный университет

Данная статья посвящена переводам Б.Пастернака из французской и испанской литературы. Авторы статьи обращают внимание на особенности этих переводов. В статье рассматриваются принципы Пастернака-переводчика, а также причины обращения к тем или иным произведениям.

Ключевые слова: поэтическая система, художественный перевод, интертекстуальность, аллитерация, ритмико-синтаксическая структура, литературная традиция.

Работе над переводами Пастернак уделял большое внимание на протяжении всей жизни, особенно же много он переводил в студенческие годы. Тесная связь переводческой деятельности с оригинальным творчеством является одной из отличительных особенностей поэтической системы Пастернака. В частности, это проявилось в том, что целый ряд поэтических произведений Пастернака несет на себе признаки интертекстуального контакта с произведениями, некогда переводившимися поэтом на русский язык.

Следует заметить, что Пастернак выбирал для перевода прежде всего тех поэтов и те произведения, которые любил: великие трагедии Шекспира, «Фауста» Гете; близких ему по духу Китса, Верлена, Рильке, Словацкого, раннего Альберти. Увлеченность, с которой Пастернак ра-

ботал над переводами, размышляла в его сознании границы между трудом переводчика и оригинальным творчеством.

В письме от 16 апреля 1938 года Пастернак сообщал, что переводит Верлена, Ганса Сакса. Говоря о переводах из французской поэзии, следует заметить, что французская культура занимала в духовной жизни Пастернака более скромное место, чем немецкая и английская. Семь лирических миниатюр Верлена и четыре вставных стихотворения из романа Андре Жида «Новая пища» исчерпывают собой переводы Пастернака из французской литературы. Верлен, по мнению Пастернака, гениально воссоздал в своих стихотворениях городской разговорный язык своего времени. По словам В.С. Баевского, «Пастернак заботится о том, чтобы в его переводах из

Верлена звучала городская речь его (Пастернака) времени – середины XX века – и добивается изумительных результатов» [1: 53]. К стихотворениям Верлена Пастернак обратился плодотворной для его переводов «Лаврушинской весной» 1938 года.

Пастернак стремится позволить читателю перевода «увидеть, услышать, осязать, обонять, ощущать на вкус – так же, как в собственной лирике и прозе, он обращается к непосредственному чувственному восприятию читателя. Он заботится о яркости, звонкости, вещности, аромате образов» [2: 343]. Поэтому Пастернак употребляет обыденную, разговорную, если надо и сниженную, просторечную лексику. Если надо сохранить целостность произведения, то он может пожертвовать внешней близостью к оригиналу.

Лишь в конце апреля 1959 года Пастернак вновь получает возможность работать; ему доверен перевод с испанского мистерии Кальдерона «Стойкий принц» для издательства «Искусство». Сначала Кальдерон разочаровал Пастернака и показался бледным на фоне глубины и богатства мысли Шекспировских творений. Но постепенно вживаясь в мир испанского католицизма, Пастернак был поражен открывшейся ему высотой и чистотой его форм. «Перевожу бешено с утра до вечера, как когда-то Фауста, Каль-

дерона, – писал Пастернак в октябре 1959 года Нине Табидзе. – Мне после такой долгой жизни и знакомства с такими разнообразными литературами разных эпох было приятно натолкнуться на совсем неведомое явление, такое ни с чем не схожее. Это совершенно особый мир, очень высоко разработанный, гениальный и глубокий» [3: 8].

Как и в переводах с других языков, переводя испанскую поэзию, Пастернак придерживается тех же принципов. Он сохраняет при переводе все, что возможно сохранить, что-то отсекает, избегает фраз, чуждых русскому языку, т.е. создает «обрусевший» вариант иноязычного произведения. Например, в переводах стихотворений Р. Альберти «Эль-Прадо» и «Крестьяне» «Пастернак сохраняет смысловую емкость текста, имена собственные и национальный колорит, передает исторические реалии, фразы на иностранном языке отсутствуют. Что касается ритмико-синтаксической структуры перевода, местами сохранены аллитерации и ассонансы оригинала, совпадает количество строк, но длина строки – не всегда. Часть повторов отсутствует; рифма в оригинале и переводе перекрестная, предложения в переводе соответствуют нормам русского языка» [4].

В уже упомянутой статье «Замечания к переводам Шекспира» Пастернак так определяет

требования к переводу: «Дословная точность и сходство формы не обеспечивают переводу истинной близости. Как сходство изображения и изображаемого, так и сходство перевода с подлинником достигаются живостью и естественностью языка. Наравне с автором переводчик должен избегать словаря, не свойственного ему в обиходе, и литературного притворства, заключающегося в стилизации. Подобно оригиналу перевод должен производить впечатление жизни, а не словесности» [5: 176].

Таким образом, можно сделать вывод, что во многих случаях намеренно или нет, Пастернак создает при переводе образы, более органично вписывающиеся в русскую литературную традицию, что в результате дает стихотворения на русском языке в русле общих поэтических принципов и тем, характерных для эпохи, что согласуется с теорией А.Ф. Лосева о вариативном функционировании живописной образности в поэзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Баевский В.С.** Пастернак. В помощь преподавателям, старшеклассникам и абитуриентам. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1999.
2. **Баевский В.С.** «Фауст» Гете в переводе Пастернака // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. 1980. Т. 49. № 4.
3. **Пастернак Е.Б.** К собранию переводов Бориса Пастернака // Пастернак Б.Л. Собрание переводов: В 5 т. Т.1. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2003.
4. **Поздняков А.Н.** «О переводах Б. Пастернака из испанской поэзии» // Гуманитарные исследования. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. № 4. С. 51-56.
5. **Пастернак Б.Л.** Об искусстве. «Охранная грамота» и заметки о художественном творчестве. – М.: Искусство, 1990.

PASTERNAK AND ROMANCE POETRY

Pozdnyakov Aleksandr N., Sc.D. (philology), docent

Lebedeva Irena Va., Sc.D. (sociology), docent

Chair of English for faculty of social communication and law faculty Astrakhan state university

This article is devoted to Boris Pasternak's translations from French and Spanish literature. The authors of the article pay much attention to the peculiarities of these translations. The article touches upon the principles of Pasternak as a translator, and also explains the reasons of appealing to one or another work.

Key words: poetic system, artistic translation, intertextuality, alliteration, rhythmic-syntactic structure, literary tradition.

У НАС В ГОСТЯХ

ФИЛОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИБЛИОТЕРАПИИ

**К.Э. ШТАЙН,
Д.И. ПЕТРЕНКО**
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В статье рассматриваются взаимоотношения филологии и медицины, изучаются возможности использования литературы и филологических знаний в психотерапевтических практиках.

Литература и медицина тесно связаны между собой по разным параметрам. Художественное произведение — это творение человека, имеющего определенную душевную и телесную организацию, конечно же, влияющую на характер творения. Важны и установки художника на взаимодействие со средой, часто выраженные в литературных декларациях реалистической эстетики, литературного натурализма. К.А. Богданов в работе «Врачи, пациенты, читатели» (2005) отмечает, что многие писатели, в том числе О. де Бальзак, были пропагандистами медицинского знания и социологизации медицинских идей в романах. «Наследник Бальзака и идеолог «экспериментального романа» Эмиль Золя будет позже декларировать новые принципы романного нарратива, настаивая

на вещах, с которыми согласились бы многие русские литераторы уже в 1840-е годы: «Мы не станем описывать того, что совершается в сердце или в мозгу персонажа, не отыскивая в окружающей среде причин или последствия этого». Понятие «описание» — это «состояние среды, которым обуславливается и дополняется облик человека» [2, с. 241].

Ученые осмысливают феномен «здоровой телесности», предлагают пристальнее взглянуть на людей как на *homo somatis* — как на существ телесных, обладающих человеческим разумом, при этом опираются на идеи русских писателей, философов, в частности В.С. Соловьева, который в работе «Смысл любви» (1892—1893) писал: «Конечно, прежде всего, это (любовь. — К.Ш., Д.П.) есть факт природы

(или дар Божий), независимо от нас возникающий естественный процесс; но отсюда не следует, что мы не могли и не должны были сознательно к нему относиться и самостоятельно направлять этот естественный процесс к высшим целям» [см.: 3, с. 65].

Еще раньше к терминам медицины, метафорам медицины обращался М.Ю. Лермонтов. В предисловии к роману «Герой нашего времени» есть библиотерапевтический фрагмент, М.Ю. Лермонтов считает, что литература способна оказывать воздействие, подобное медицинским препаратам: «Довольно людей **кормили сладостями**; у них от этого **испортился желудок**: нужны **горькие лекарства**, **едкие истины** (здесь и далее выделено нами. — *К.Ш., Д.П.*). Но не думайте, однако, после этого, чтоб автор этой книги имел когда-нибудь гордую мечту сделаться исправителем людских пороков. Боже его избави от такого невежества! Ему просто было весело рисовать современного человека, каким он его понимает, и к его и вашему несчастью, слишком часто встречал. Будет и того, что **болезнь указана**, а как ее **излечить** — это уж бог знает!» [6, с. 276]. Писатель — это и диагност общества, и врачеватель душ.

Хорошо известен тот факт, что многие писатели были по

специальности врачами. Это, конечно же, отразилось на их творчестве не внешне, а внутренне — в подходе к человеку во всех проявлениях его жизни. Безусловно выдающимся в этом отношении является творчество А.П. Чехова (1860—1904), практикующего врача, писателя, который видел человека в единстве его телесной и духовной организации. Исследователи, например К.И. Чуковский, отмечают, что своеобразная черта творчества А.П. Чехова, обусловленная его профессией, заключается в том, что он властью своего мастерства заставлял жалеть даже тех, «кому мы не можем сочувствовать и кого не расположены любить»: «К своему Иванову он поначалу хотел отнестись объективно, как относится врач к больному. Но пристально взглядевшись и поняв, как мучительна душевная болезнь Иванова, он при всей своей неприязни к нему не мог не проникнуться жалостью — **жалостью врача к пациенту**» [13, с. 658].

Особенность творчества А.П. Чехова как человека науки и литературного искусства — проникать в глубины человеческого сознания, осмысливать физические и духовные возможности человека. Вот как писатель-драматург интерпретирует характер одного из своих героев —

Иванова — в письме А.С. Суворину (30 декабря 1888 года): «В характеристике Иванова часто попадает слово «русский». Не рассердитесь за это. Когда я писал пьесу, то имел в виду только то, что нужно, то есть одни только типичные русские черты. Так, чрезмерная возбудимость, чувство вины, утомляемость — чисто русские. Немцы никогда не возбуждаются, и потому Германия не знает ни разочарованных, ни лишних, ни утомленных... Возбудимость французов держится постоянно на одной и той же высоте, не делая крутых повышений и понижений, и потому француз до самой дряхлой старости нормально возбужден. Другими словами, французам не приходится расходовать свои силы на чрезмерное возбуждение; расходуют они свои силы умно, поэтому не знают банкротства.

Понятно, что в пьесе я не употреблял таких **терминов, как русский, возбудимость, утомляемость** и проч., в полной надежде, что читатель и зритель будут внимательны и что для них не понадобится вывеска: «Це не гарбуз, а слива». Я старался выражаться просто, не хитрил и был далек от подозрения, что читатели и зрители будут ловить моих героев на фразе, подчеркивать разговоры о приданом и т.п.» [10, с. 115]. Здесь отмечаются некоторые

особенности национального характера, связанные с психофизическим здоровьем.

А.П. Чехов, преклонявшийся перед наукой, мыслил и как писатель, и как врач. Этнопсихологические наблюдения, которые он провел в реальности над людьми разных этносов, используются в создании героев, построении пластического характера. Самое главное здесь — точность, убедительность. Чтобы создать таких героев, как Иванов, Треплев, Раневская, Гаев, Лопахин, А.П. Чехов исподволь проводит научно-психологические исследования, результаты которых воплотились в создании художественного типа, имеющего литературное значение. А.П. Чехов выявил особый психофизический и социальный тип человека, который является значимым для воплощения его в художественном тексте: писатель говорит о кратковременной возбудимости в молодости и быстрой утомляемости русского интеллигента, определяя эти качества как особые психофизические черты. Этнопсихология, которая бурно развивается в XX веке (и особенно во второй его половине), могла бы опираться на наблюдения писателя и драматурга А.П. Чехова.

Текст А.П. Чехова, его художественная манера обладает высочайшей степенью сложности, но кажется, что любой

текст А.П. Чехова понятен и прост. Под сложностью художественного мира А.П. Чехова понимается художественное отображение жизни во всей ее полноте, претворенное в особое — художественное пространство, запечатленное в тексте. Один из компонентов этой запечатлеваемой сложности — портреты героев как часть образной системы. Особенность его героев — запечатленное в портрете физическое и психическое здоровье — нездоровье. Об этом, как правило, много не говорится, обозначается какая-либо деталь, которая является компонентом запечатлеваемой сложности личности, жизни героя, его индивидуальности.

Приведем некоторые примеры из рассказов А.П. Чехова.

Портрет Подгорина, рассказ «У знакомых»: «У него были крупные черты, толстый нос, негустая русая борода; волосы он зачесывал набок, покупечески, чтобы казаться простым, чисто русским. Он, когда говорил, дышал собеседнику прямо в лицо, а когда молчал, то дышал носом, тяжело. **Его упитанное тело и излишняя сытость стесняли его, и он, чтобы легче дышать, всё выпячивал грудь**, и это придавало ему надменный вид. Рядом с ним Надежда, его свояченица, казалась воздушной» [12, с. 9].

Портрет Анисима Цыбукина, рассказ «В овраге»: «Когда Цыбукины женились, то для них, как для богатых, выбирали самых красивых невест. И для Анисима отыскивали тоже красивую. Сам он имел неинтересную, незаметную наружность; **при слабом, нездоровом сложении и при небольшом росте у него были полные, пухлые щеки, точно он надувал их; глаза не мигали, и взгляд был острый, борода рыжая, жидкая, и, задумавшись, он всё совал ее в рот и кусал; и к тому же он часто выпивал, и это было заметно по его лицу и походке**» [там же, с. 149].

Рассказ «Дом с мезонином»: «Как-то после обеда, в один из праздников, мы вспомнили про Волчаниновых и отправились к ним в Шелковку. Они, мать и обе дочери, были дома. Мать, Екатерина Павловна, когда-то, по-видимому, красивая, теперь же **сырая не по летам, больная одышкой, грустная, рассеянная**, старалась занять меня разговором о живописи» [11, с. 176].

Рассказ «Ионыч»: «Прошло еще несколько лет. Старцев еще больше пополнил, ожирел, тяжело дышит и уже ходит, откинув назад голову. Когда он, **пухлый, красный**, едет на тройке с бубенчиками и Пантелеймон, тоже **пухлый и красный**, с мя-

систым затылком, сидит на козлах, протянув вперед прямые, точно деревянные руки, и кричит встречным «Прррава держи!», то картина бывает внушительная, и кажется, что едет не человек, а языческий бог» [12, с. 40].

Портретные детали, основанные на анализе телесной организации героев, их болезненной патологии, настолько привычны в текстах рассказов А.П. Чехова, что не бросаются в глаза, а составляют элементы общей многоплановой характеристики героев, коррелирующей со всеми элементами среды произведения. Описания, поступки героев настолько точно и правдиво запечатлены, в них так много не только позитивных, но и негативных данных, что это обеспечивает предельную достоверность рассказа. Детали: «упитанное тело», «излишняя сытость», «нездоровое сложение», «сырая не по летам», «больная одышкой», «тяжело дышит», «пухлый, красный» и др. — помогают в процессе феноменологического конструирования образа, переживания предметности. Мы становимся свидетелями особого поведения, манер каждого героя, понимаем его внутреннее состояние, сопереживаем или наоборот. Эти детали воздействуют на сознание, модусы (активизируют обоняние, осязание, зрение, слух),

влияют на психологическое состояние читателя.

Другой известный врач и писатель В.В. Вересаев (1867—1945) создал знаменитое произведение, где использовал опыт врачебной практики, — «Записки врача» (1895—1900). Говоря о трудностях врачебной профессии, он осознает, что врачи — лишь небольшая часть одного громадного, неразделимого целого, и только в судьбе этого целого можно видеть личную судьбу и успех. Глубинное знание человеческого организма, психики, интеллекта В.В. Вересаев применяет в процессе создания метапоэтического произведения «Живая жизнь» — цикла литературно-философских исследований о Ф.М. Достоевском, Л.Н. Толстом, Ф. Ницше (1909—1921). Исследование о Ф.М. Достоевском В.В. Вересаев называет «Человек проклят»: «Живою тяжестью давят читателя его туманы, сумраки и морозящие дожди. Мрачная, отъединенная тоска заполняет душу. И вместе с Достоевским начинаешь любить эту тоску какую-то особенною, **болезненною** любовью. В душе художника вечная, беспросветная осень. Он как будто с большим только напряжением может представить себе, что есть на свете радостный блеск солнца, синее небо, манящие полусветы ночи. Он мучительно знает, что все это есть, но

все это безнадежно далеко. Воспоминания тусклы и безжизненны, как будто он смотрит на них сквозь запотелое от тумана стекло. Только изредка вдруг ярко мелькнет в памяти обрывок образа, — какой-нибудь «лист зеленый, яркий, с жилками, и солнце блестит», — и сердце сожмется в тоске по далекому и недостижимому» [4, с. 3].

В.В. Вересаев наблюдает человека, как его рисует Достоевский. При этом отождествляет действия человека с самыми уродливыми, дисгармоническими явлениями в мире животных — теми уклонениями, ошибками и неудачными «пробами», «которые делает природа в трудной своей работе по гармонизации жизни». Человек у Достоевского, считает В.В. Вересаев, — вместилище всех болезненных уклонений жизненного инстинкта со свойственным ему «роковым круговоротом судорожного и моментального самоотрицания и саморазрушения» [там же, с. 39].

В понимании В.В. Вересаева, по Достоевскому, как в биологической, так и в моральной области, человек тянется ко всему, что уродует, разрушает жизнь. Человек чувствует над собой власть страшной силы, но противиться ей нет ни воли, ни даже желания: «Так тянется к

сжигающему огню ночная бабочка. Мелькнул огонек, — и бабочка устремляется к нему, бьется о раскаленное стекло лампы, обжигается падает и опять взлетает, и бьется опять. <...> Религия Достоевского во всяком случае — ...лазарет. Лазарет для усталых, богадельня для немощных. Бог этой религии — только костыль, за который хватается безнадежно увечный человек. Хватается, пытается подняться и опереться, но костыль то и дело ломается. А кругом — мрачная, унылая пустыня, и царит над нею холодное «безгласие косности» [там же, с. 39, 55]. При этом в страдании есть идея. Герой повести «Игрок» говорит: «Есть, есть наслаждение в последней степени приниженности и ничтожества! Черт знает, может быть, оно есть и в кнуте, когда кнут ложится на спину и рвет в клочки мясо».

И все-таки, считает В.В. Вересаев, при такой болезненности взглядов Достоевского он тем не менее знает о жизни что-то очень важное: «Он знает, что «эта живая жизнь есть нечто до того прямое и простое, до того прямо на нас смотрящее, что именно из-за этой-то прямо-ты и ясности и невозможно поверить, чтобы это было именно то самое, чего мы всю жизнь с таким трудом ищем» [там же, с. 58].

Мировосприятие Л.Н. Толстого, по Вересаеву, — прямо противоположное: «Да, счастлив был Толстой, что умел так описать все это. Но еще более счастлив он был, что умел все это пережить, что умел извлекать из жизни такие радости!» — пишет В.В. Вересаев, называя очерк о Толстом «Художник жизни» [там же, с. 307]. Главное — это пребывание в жизни и переживание ее как живого, творческого, созидательного начала: «В каком бы доме, казалось, он ни жил, «дом» был бы мал для него, несоизмерим с ним; а соизмеримым с ним, «идушим к нему», было поле, лес, природа, село, народ, то есть страна и история. Он явно вышел, перерос условия видного, индивидуального существования, положения в обществе, «профессии», художества и литературы. «Исповедь» его, по которой он из всего вышел, — была в высшей степени отражена в его фигуре, которая явно тоже из всего вышла, осталась одна и единственная, одинока и грустна, но велика и своеобразна» [там же, с. 319].

Толстой был, по выражению его биографа П.И. Бирюкова, «свободным художником жизни. И, лишенный возможности воплотить свои замыслы в жизнь, в делание, он испытывал муки художника, у которого остано-

лен и задавлен его творческий порыв» [там же, с. 320].

Как видим, В.В. Вересаев исследует Толстого во всем многообразии его характера, творческой устремленности, показывает, что жизнь его была отнюдь не безоблачна, в ней было много сложной рефлексии, неприятия окружающего: «Толстой не был пророком, не был святым. Но он был чем-то, что не менее важно для жизни. Он был страстным, безоглядным искателем, человеком, «взыскующим града». И был он еще художником, сумевшим собственную свою жизнь сделать одним из самых прекрасных своих произведений. И благодарение судьбе, что она дала ему возможность своим уходом внести последний, заключительный штрих в это художественное произведение жизни. Толстой умер не в прочно-оседлом яснополянском обиталище, он умер в пути, на глухом полустанке. Но через этот полустанок, ярко блестя рельсами, уходит вдаль бесконечная дорога...» [там же, с. 334].

Можно сказать, что исследование В.В. Вересаева о Ф.М. Достоевском и Л.Н. Толстом — это и анатомия жизни и творчества писателей, у каждого из которых есть духовная и физическая доминанта, выделяемая в процессе тщательного психофизического анализа всего многообразия характеров двух

русских гениев. Эти доминанты обозначены в названиях очерков, которые являются результатом не только литературно-философских, но и медицинских наблюдений В.В. Вересаева.

Не раз анализировались тексты Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого на предмет их общего эмоционального строя, дающего определенные стимулы для читателей, художников-иллюстраторов, кинематографистов, работавших с произведениями этих писателей. Одно из ключевых слов романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» — слово «желтый», которое в тексте синонимично слову-образу «желчный»: «Небольшая комната, в которую прошел молодой человек, с **желтыми обоями**... <...> Мебель, вся очень старая и из **желтого дерева**, состояла из дивана..., стульев по стенам на двух-трех грошовых картинок в **желтых рамках**... В углу перед небольшим образом **горела лампада**» [5, с. 10].

«Проснулся он **желчный**, раздражительный, злой и с ненавистью посмотрел на свою каморку. Это была крошечная клетушка... со своими **желтенькими**, пыльными и всюду отставшими от стен обоями» [там же, с. 26].

«Наконец ему стало душно и тесно в этой **желтой каморке**,

похожей на шкаф или на сундук» [там же, с. 35].

Фрагмент романа Л.Н. Толстого «Воскресение»: «Напившись кофею, Нехлюдов пошел в кабинет, чтобы справиться в повестке, в котором часу надо быть в суде, и написать ответ княжне. В кабинет надо было пройти через мастерскую. В мастерской стоял мольберт с перевернутой начатой картиной и развешаны были этюды. <...> Кабинет был **очень большая, высокая комната**, со всякого рода украшениями, приспособлениями и удобствами» [8, с. 19].

В знаменитых иллюстрациях к романам «Преступление и наказание» и «Воскресенье» М.М. Шемякин и Л.О. Пастернак воспринимают многие стимулы текста, в том числе болезненные и здоровые интенции героев.

Говоря о медицине и литературе, медицине и филологии, можно наметить самые многообразные аспекты в исследовании проблем взаимоотношения наук и искусств, связанные с психолого-медицинским исследованием характера автора и героя, соотношения природы и общества, с изучением образов врачей, с рассмотрением с позиций социальной антропологии и исторической психологии литературной и исторической действительности, болезней в обществе и болезней общества,

роли медицинского дискурса и его места в художественной литературе. Но в особенности здесь важен процесс коммуникации писателя и читателя, те интенции, которые заложены в произведении.

Отметим, что современные пересечения литературы, филологии и медицинского дискурса породили относительно новую область знания — патографию. Патография, по определению Р.М. Фрумкиной, — анализ жизни и творчества выдающихся личностей, страдавших психическими заболеваниями, — представляет особый интерес не только для психиатрии, но и для психологии, антропологии и философии. Разумеется, такой анализ должен иметь своим предметом целостную экзистенцию этих личностей, а не только их повседневность или только их творчество [об этом см.: 9].

К.А. Богданов в работе «Врачи, пациенты, читатели» (2005), посвященной исследованию патографических текстов, обращая внимание на медицинский дискурс и его отношение к литературе, отмечает значимость литературных текстов в процессе деятельности врача: «В русском языке понятия врачевания и говорения связаны этимологически: «врач» (слово, известное уже в XI веке) — это тот, кто «заговаривает» болезнь, а в более широком смысле — тот, кто

умеет соответствующим образом «говорить». К этому же этимологическому ряду относится, стоит заметить, и глагол «врать»... — в напоминание о том, что привычные инвективы на предмет «вранья» врачей и медицины заложены в русском языке уже изначально. Соотнесение врачевания с искусством убеждения характерно выразилось в топике духовно-назидательной литературы, издавна пользовавшейся метафорами «книга — врач», «чтение — лекарство»... <...> Врач воспринимался не только как практик, но и как ритор. Риторический контекст медицины никогда не являлся при этом (и до сих пор не является) самодостаточным. И «болезнь» и «здоровье» — слова, истолкование которых изменчиво исторически, противоречиво социально и осложнено этически... «Сказанное» врачами обращено к тем, кому тоже есть что сказать. Коммуникация врачей и пациентов осуществляется не в «безмолвном» пространстве социального взаимодействия, а в пространстве словесного, но значит — и литературного, авторски-читательского контакта» [2, с. 16—17]. К.А. Богданов считает, что риторико-коммуникативная специфика медицинской профессии «олитературирует» ее.

Исследователи считают, что литература и искусство ста-

новятся все более мощными и перспективными средствами в психотерапии. Сейчас активно формируется такая область медицинской деятельности, как **библиотерапия**. А.Е. Алексейчик в работе «Библиотерапия» (1985) отмечает, что «понимание значения и использование влияния искусства на здоровье человека мы находим на протяжении всей истории медицины. С распространением литературы и врачи, и сами пациенты начинают использовать чтение в лечебных целях: для отвлечения от тяжелых переживаний, получения информации, изменения стереотипов мышления, и др.» [1, с. 304]. Во второй половине XX века библиотерапия получает широкое распространение в мировой медицине. В России влияние литературы на больных использовали И.Е. Дядьковский, С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев и др.

Библиотерапия — «лечебное воздействие на больного с помощью чтения, литературы в целях нормализации или оптимизации его психических, а через них физиологических и биологических процессов организма. Лечебное чтение от чтения вообще отличается своей направленностью на те или иные болезненно измененные (для их нормализации) или нормальные (для уравнивания ими болезненных) психические процессы,

состояния, свойства личности. Лечебное воздействие чтения проявляется в том, что те или иные восприятия, связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют болезненные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям. Таким образом, можно ослаблять или усиливать воздействие на чувства больного, для установления его душевного равновесия. Преимущества библиотерапии составляют: разнообразие и богатство средств воздействия, сила впечатления, длительность, повторяемость, интимность и др.» [там же, с. 305].

В качестве выдающегося явления в изучении и создании системы воздействия литературы на читателя, не имеющей равных в мировой практике, называют работы Н.А. Рубакина (1862—1946), русского книговеда, библиографа и писателя, создателя библиопсихологии, автора многочисленных работ: «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг. Опыт обзора русских книжных богатств в связи с историей научно-философских и литературно-общественных идей» (в 3 томах, 1911—1915), «Психология читателя и книги» (1929) и др. Много в его работах не утратило

значения до настоящего времени. Филологу важно знать основополагающие труды по данному вопросу, а в системе обучения работы Н.А. Рубакина практически отсутствуют.

Обратимся к его «Библиологической психологии» (1922), с тем чтобы определиться в принципах и методах использования ее в медицинской практике. Общение, по Рубакину, предполагает три фактора взаимодействия: говорящий, его речь и слушающий. Цель библиотерапии — изучить эти факторы и определить особенности их соотношения. На первый план здесь выдвигается влияние и восприятие слова. Важно исследовать возбудимость различных психических переживаний пациента под влиянием чужих слов. Этой возбудимостью определяется психический тип и индивидуальность субъекта. Н.А. Рубакин использует метод изучения личностей по их реакциям на различные тексты, а зная тип и индивидуальность больного, врач получает возможность организовать словесное общение с больным: «Так, например, больной с аналитическим складом ума реагирует на слова врача не так, как больной со складом ума синтетическим. Аналитик имеет склонность критически разбирать ответы и советы врача, сравнивать их с другими ответами того же врача или других

врачей, находить в них противоречия и сомневаться. Это тревожит самого больного и вредит ему. Больной дедуктивного типа склонен делать вывод за выводом из всяких идей, мнений и советов врача. Эмоциональный пациент реагирует на слова врача не так, как неэмоциональный. Религиозный не так, как атеист. Эстет — не так, как реалист и т.д.» [7, с. 754].

В процессе библиотерапии важна личность самого врача, его психический тип. «Всякий больной, — цитирует Н.А. Рубакин доктора Лика, — нуждается во враче, лично к нему подходящем и которому пациент подчиняется без оговорок. Ход болезни и лечения зависит во многом от соответствия социального и психического типа врача и пациента. На вопрос профессора-экзаменатора «из каких элементов составляется понятие болезни», один студент ответил бессознательно метко: «Из больного и врача». Врачи, имеющие большую, постоянную практику, сплошь и рядом обязаны своим успехом уменью приноровиться к особенностям больного, иногда даже его странностям» [там же, с. 756].

Важна установка Н.А. Рубакина на сложность человеческой психики, поэтому здесь особое внимание уделяется и слову, и тексту, который может врач порекомендовать больному

или на первых порах, или в процессе лечения.

В процессе лечения применяется **библиопсихологическая терапия**: «Под этим термином мы понимаем планомерную организацию словесных влияний на больного в целях борьбы с его болезнями, как соматическими, так и психическими» [там же, с. 758]. Словесное общение должно происходить на основе обоюдного понимания. А далее врачу полагается, по мнению Рубакина, опираться на печатную и устную речь в целях борьбы с болезнью. Это беседы, с помощью которых врач старается использовать **слово как лекарство**, поднять дух больного, ободрить его, утешить, успокоить, выявить болезненный комплекс, «организовать катарсис». Катарсисом может стать исповедь в устах больного, выявление при помощи слов того, что его мучает. Одним из приемов лечения является написание дневника.

Библиопсихологическая борьба с болезнями — это рациональное словесное воздействие на сознание и подсознание больного, на эмоциональную, а также и на интеллектуальную и волевою сторону его психики. Следует мобилизовать все силы больного на сознательную борьбу с болезнью. В этом большую помощь могут оказать книги. Рубакин пишет об организации

библиотек, подбор книг в которых должен соответствовать целям библиопсихологической терапии. Здесь очень важно разбираться в психофизическом типе пациента, так как возбуждающую силу книги Рубакин видит не в писателе, а в читателе. Книги, которые одному типу читателей кажутся неэстетическими, другому — вполне эстетичными. «То, над чем смеется читатель одного типа, читатели другого типа принимают плача или сердясь и т.д.» [там же, с. 760]. Важны совместные искания врача и пациента причин болезни и средств лечения.

Та или иная книга может вызвать реакции, которые в дальнейшем анализируются врачом, и вместе с этим определяется метод лечения: «Книга является мощным орудием для возбуждения интереса то к той, то к другой области жизни, то к тому, то к другому общественному или иному вопросу, тому или иному стремлению к идеалу или его осуществлению. Чего мы не знаем, то кажется нам несуществующим. Опираясь хотя бы на эту самую, всем известную и всеми игнорируемую истину, врач может зажигать интерес в больном к разного рода явлениям, лишь констатируя самый факт существования этих явлений» [там же, с. 762].

Н.А. Рубакин считал, что врач всегда имеет дело с интегральным человеком и с интегральной и космической жизнью, поэтому он должен стать энциклопедистом. Врач-специалист — не более как полуврач.

Библиопсихологию нужно знать не только врачам, но и филологам, которые также имеют дело с людьми — школьниками, студентами. Им важно направить жизнь того или иного человека, думать о его психическом здоровье. В этом помогает знание возможностей библиотерапии. Н.А. Рубакин заложил традиции библиотерапии, но после революции жил и работал за границей.

В СССР **первый кабинет библиотерапии** был открыт в 1967 году в базовом по психотерапии санатории «Березовские минеральные воды» (Харьковская область). Заведующим кабинетом была назначена врач-психотерапевт Агнесса Михайловна Миллер. В 1975 году она защитила кандидатскую диссертацию на тему «Особенности руководства чтением больных в библиотеках лечебно-профилактических учреждений». Она вела успешные эксперименты по лечению библиотерапией неврозов — нервно-психических заболеваний, возникающих под влиянием тяжёлых переживаний и психических перенапряжений.

В 1980 году кабинет библиотерапии был основан при санатории «Драугисте» (город Друскининкай) в Литве. В 1985—1987 годах Министерство здравоохранения Литовской республики организовало несколько республиканских научных семинаров и симпозиумов по библиотерапии и эстетотерапии. Одним из видных представителей литовских ученых является Александр Ефимович Алексейчик — врач-психиатр, психотерапевт. Более 30 лет в Вильнюсе организует и проводит семинары по экзистенциальной терапии и является одним из основателей восточно-европейской школы практического экзистенциализма, создатель метода «интенсивная терапевтическая жизнь», создатель метода «экзистенциальная библиотерапия», руководитель психотерапевтической клиники Вильнюсского Центра психического здоровья. Одна из наиболее значимых его работ «Библиотерапия» [см.: 1].

А.Е. Алексейчик выделяет неспецифическую и специфическую библиотерапию. «Неспецифическая библиотерапия может быть выделена в том случае, если в психотерапии применяются преимущественно неспецифические терапевтические процессы успокоения, удовольствия, уверенности, удовлетворения, высокой активности, общего развития личности, не индивидуа-

лизируя библиотерапию ни в нозологическом, ни в личностном аспекте. <...> Специфическая библиотерапия характеризуется своей направленностью на специфические процессы (контроль, эмоциональную переработку, тренировки, разрешение конфликта), на конкретные нарушения, личностные особенности, трудности. Отличается большой интенсивностью, большим руководством со стороны психотерапевта» [там же, с. 310–312].

А.Е. Алексейчик разделяет литературу с точки зрения библиотерапии в жанровом отношении и адресует ее определенным типам больных: **специальная медицинская литература** (для стимуляции психотерапевтических процессов успокоения, контроля и др.), **специальная научная литература** (помогает больным лучше понять свою нормальную психологию, стимулировать нормальные психологические процессы), **научно-популярная литература** (дает наиболее общие представления о сложных областях знаний), **философская литература** (помогает пациенту получить более цельное, разностороннее представление о себе, других людях, мире в целом), **биографическая и автобиографическая литература** (помогает пациенту быстрее и лучше понять себя на основе сравнения

своих мыслей с мыслями выдающихся людей), **классическая русская литература** (обладает огромными возможностями самого различного воздействия), **современная зарубежная беллетристика** (полезна проблемная литература, указывающая пациенту на его ошибки, заблуждения и способствующая их преодолению), **критическая литература и публицистика** (помогают связать литературу с актуальными событиями личной и общественной жизни), **юмористическая и сатирическая литература** (успешно учит пациентов более широкому, объективному взгляду на себя и других людей, а также психологической защите); **афористическая литература** (содержит наиболее ясные образы, отточенные идеи, легко усваивается и применяется больными даже с заметными психическими нарушениями, помогает вносить порядок в психическую деятельность), **фольклор, сказочная литература** (знакомит людей с мировоззрением народа), **научно-фантастическая литература** (доводя до крайностей некоторые свойства человека, ситуации, отношения, позволяет лучше понять и принять крайности своих ощущений, чувств), **драматургия** (оказывает особенно сильное влияние, благодаря

большей концентрации действия, наглядности) и т.д.

Один из важных вопросов библиотерапевтической практики, который поставлен в работе А.Е. Алексейчика, — вопрос комплектования библиотек библиотерапевтической литературой. Исследователи ссылаются на библиотерапевтическую библиографию А.М. Миллера, но нам ее пока найти не удалось. Российская государственная библиотека составила список 1000 произведений мировой литературы, рекомендованных для комплектования школьных библиотек, однако составители этого списка не ставят перед собой специальных библиотерапевтических задач.

В то же время за рубежом составление тематических списков литературы для библиотерапии широко распространено. Например, в окружной библиотеке округа Килкенни (Ирландия) напечатаны буклеты со списком книг, помогающих пациентам преодолеть различные невротические состояния: гнев, раздражительность, булимию, депрессию, панику, пост-травматический синдром и т.д. Для каждого вида неврозов приводятся конкретные книги, имеющиеся в библиотеке.

Списки книг, адресованных детям, есть в Библиотеке Кар-

неги в Питтсбурге. Книги также распределены на основе тематического критерия: книги, помогающие преодолеть страх одиночества, пережить развод родителей, наладить отношения с товарищами по школе, выбрать занятие на каникулы и т.д. Списки библиотерапевтической литературы составляются и в зарубежных университетах, например, в Лондонском университете королевы Марии есть специальный курс, на котором обучают основам библиотерапии.

В России в настоящее время работа по библиотерапии ведется в Республике Татарстан сотрудниками медицинского библиотечно-информационного центра Минздрава и его директором — доктором педагогических наук Ю.Н. Дрешер. В 2007 году она выпустила учебное пособие «Библиотерапия».

В Ставрополе сейчас также занимаются вопросами библиопсихологии и библиотерапии. В Краевой научной библиотеке имени М.Ю. Лермонтова работает группа, изучающая библиотерапию, собирающая материалы по этой проблематике, разрабатывается наследие Н.А. Рубакина и других ученых. В будущем, как нам думается, необходимо создание лабораторий, в которых свои усилия объединят врачи, психологи, филологи.

Ключевые слова: библиотерапия, библиопсихология, филология, медицина, психотерапия.

The article is devoted to relationships of philology and medicine, the authors are studying possibilities of use of literature and philological knowledge in psychotherapeutic practitioners.

Keywords: bibliotherapy, bibliopsychology, philology, medicine, psychotherapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Алексейчик А.Е.** Библиотерапия // Руководство по психотерапии. - Ташкент: Медицина, 1985. - С. 304-319.
2. **Богданов К.А.** Врачи, пациенты, читатели. - М.: ОГИ, 2005.
3. **Быховская И.М.** Аксиология телесности и здоровья: Сопряженность в культурологическом измерении // Психология телесности между душой и телом. - М.: АСТ, 2007. - С. 53-66.
4. **Вересаев В.В.** Живая жизнь: О Достоевском и Л. Толстом: Аполлон и Дионис (о Ницше). - М.: Политиздат, 1991.
5. **Достоевский Ф.М.** Преступление и наказание / АН СССР; Изд. подг. Л.Д. Опульская, Г.Ф. Коган. - М.: Наука, 1970.
6. **Лермонтов М.Ю.** Герой нашего времени // Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. - М.: Академия наук СССР, 1958-1959. - Т. 4. - С. 275-474.
7. **Рубакин Н.А.** Библиологическая психология. - М.: Академический проект, 2006.
8. **Толстой Л.Н.** Воскресение / АН СССР; Изд. подгот. Н.К. Гудзий, Е.А. Маймин. - М.: Наука, 1964.
9. **Фрумкина Р.М.** Рец. на кн.: Наталья Козлова. Советские люди. Сцены из истории. М., Издательство «Европа», 2005 // Новое литературное обозрение. - 2006. - № 79.
10. **Чехов А.П.** Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. - М.: Наука, 1974-1983. - Т. 3. Письма. Октябрь 1888 - декабрь 1889. - М.: Наука, 1976.
11. **Чехов А.П.** Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. - М.: Наука, 1974-1982. - Т. 9. [Рассказы. Повести], 1894-1897. - М.: Наука, 1977.
12. **Чехов А.П.** Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. - М.: Наука, 1974-1982. - Т. 10. [Рассказы, повести], 1898-1903. - М.: Наука, 1977.
13. **Чуковский К.И.** Еще о Чехове // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Художественная литература, 1967. - Т. 5. - С. 587-699.
14. **Штайн К.Э., Петренко Д.И.** Филология: История. Методология. Современные проблемы. - Ставрополь: СГУ, 2009.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

А.Ж. АСАТРЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

В статье анализируются основные подходы профессиональной ориентации в современной школе. Представлено основное содержание профориентации в школе, ее функции и основные способы эффективной профориентации в учебном заведении. Выявлена роль профессиональной ориентации в становлении личности подростка.

***Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональные знания, умения и навыки, подростковый период, профессиональные качества, профессиональное сознание.*

Профессиональная ориентация является одним из самых важных и самых сложных решений в жизни человека. Окружающий нас мир многополярен, что сказывается и на мире профессий. С каждым годом выбор профессии становится все сложнее: некоторые профессии становятся менее актуальными и востребованными, на смену им приходят новые профессии.

Современный мир предъявляет к молодому поколению все более жесткие требования. Важнейшим атрибутом успешного человека является превосходное образование и высокие темпы развития в выбранном профессиональном направлении. Для того чтобы, получив профессиональное образование, стать конку-

рентоспособным на рынке труда необходимо еще в средней школе, начиная с 7-8 класса, уделить особое внимание выбору профессии.

Для более глубокого понятия сущности профессиональной ориентации необходимо проанализировать сущность понятия “профессия”.

Профессия (лат. *profession* - объявляю своим делом) - вид человеческой деятельности, который требует определенной готовности. Профессия – основной источник существования человека. Е.А. Климов для этого термина предполагает четыре подхода:

- область применения человеческих сил, где человек исполняет свои рабочие функции.
- Человеческие возможности, где он занимает какую-то должностную обязанность.

• Подготовленность. У человека есть знания, навыки, с помощью которых мы можем заняться определенными бизнес-функциями и т.д. [3: 224].

Специализация (от лат. *specialis* - "особый, неповторимый") – специальная подготовка и опыт работы на основе системы знаний, умений и навыков, которое необходимо для отдельных видов профессиональной деятельности [1: 151].

Вопрос выбора профессии беспокоит всех подростков на определенном уровне социального развития. Решение этого вопроса важно не только для личности, но и для общества в целом. Выбор профессии - сложный процесс, особенно для подростка, который еще учится или только что окончил школу. Он должен выбрать такую профессию, которая соответствует не только его интересам, но и интересам общества. Профориентация подразумевает организацию комплекса работ вне сферы педагогики и психологии, которые направлены на выбор профессии. Академик С.Я. Басимов подчеркивал, что выбор профессии – это целенаправленная деятельность, которая обуславливает развитие и формирование умений и навыков подрастающего поколения [2: 54]. Из этого можно сделать вывод, что с целью профессиональной ориентации нужно применить определенные методы преподавания и воспитания, которые могли бы способствовать

эффективной организации профессиональной ориентации школьников.

Функция современной средней школы - воспитание и образование молодого поколения, учитывая их индивидуальные особенности и интересы, ту социальную среду, в которой они сегодня живут, будут жить и работать в дальнейшем.

Профессиональная ориентация ученика - сложный процесс и важнейший этап в его жизни. Неправильный выбор профессии приводит к неудачам в жизни. Для исправления ошибок в сфере выбора профессии человеку понадобятся многие годы. Современная молодежь хорошо владеет научно-техническими достижениями, следит за развитиями и их образовательный уровень выше предыдущего поколения. При выборе профессии от подрастающего поколения требуется гражданская и нравственная зрелость.

Основным условием гражданского воспитания, по мнению В.А. Сухомлинского, является нравственная зрелость. Известный педагог также подчеркнул, "молодежь работает, и работает немало, но эти работы всегда обеспечиваются взрослыми" [5: 396]. Выпускник старшей школы, у которого на руках аттестат среднего образования, похож на всадника, оказавшегося на перекрестке, но только с той разницей, что перед ним не три дороги желаний, а больше. Это перекресток жизни, который

требует правильного выбора. Перед ним нет придорожных камней, на которых было бы написано, какие трудности его ожидают.

А.П. Чехов писал: “Неодаренный ученый-идиот, который работал 24 года, не делая ничего хорошего, давая миру десять средних ученых, таких как он сам. Он ночью тайно копается в книгах, чтобы заняться воровством. Это его настоящее призвание, здесь он актер и чувствует удовлетворение. К нему идет переплетчик, который любит учение и который тайно ночью занимается наукой. Если поменять местами ученого и переплетчика, то это будет полезно для общества, и каждый из них займется своим любимым делом” [7: 960].

В юношеском возрасте каждый встает перед выбором, и их притягивают десятки профессии, многие из которых очень заманчивы, но они должны выбрать одну из них, которая соответствует их индивидуальным особенностям и предпочтениям. Многие молодые люди хотят получить только аттестат среднего образования. Получение диплома высшего образования чаще всего носит символический характер. Но, по их мнению, люди, получившие высшее образование имеют определенные привилегии, которые определяют их общественный авторитет. Следовательно, часть молодежи поступает в университет только для того, чтобы получить диплом высшего

образования. **На выбор профессии влияют многие факторы: общественность, личные склонности человека, возможности человека выполнять ту или иную деятельность, зарплата и другие факторы** [6: 196].

При выборе профессии учитываются также такие условия, как советы окружающих, новизна профессии, отношения общества к этой профессии и др. При выборе профессии молодое поколение может иметь определенные разочарования, связанные с малой информированностью о спросе на данную профессию. Это очень серьезная проблема, которая ведет к серьезным неправильным шагам в жизни. Появляется чувство неполноценности, неудачник теряет уважение к себе, считая себя несостоявшимся человеком. Задача нашей школы и родителей в том, чтобы направить молодежь на выбор правильной профессии, помогая советами и организуя грамотную профессиональную ориентацию.

Следует отметить, что все выпускники имеют мечту, желание иметь ту или иную работу. Хотя выбор многих из них остается мечтой, потому что они не уверены в своих силах. Вот одна выдержка из слов подростков: «Я неплохо рисую, знаю поэзию, интересуюсь столярничеством, но сам себе выбрать профессию не могу».

Как найти свое место в жизни? Что делать, чтобы не потерять

времени зря? Работа основная сфера становления личности. И если человек не может самореализоваться, то должен искать реализации в другой сфере, иначе его работа будет похожа на бесцельно проведенное время.

Таким образом, цель профессиональной ориентации - помочь подростку найти свое место в жизни. Профессиональная ориентация имеет различные компоненты:

1. развитие профессионального образования,
2. профессиональное воспитание,
3. профессиональная диагностика,
4. профессиональная консультация,
5. профессиональный выбор,
6. профессиональная адаптация.

Эти компоненты в основном и образуют сложную систему профессиональной ориентации. Необходимо создать для учащихся специальные условия, руководствуясь следующими требованиями: формирование навыков, создание условий сознательного выбора профессии, основанного на достижениях современных технологий.

Профессиональная ориентация направлена на то, чтоб ознакомить учащихся со всеми профессиями в мире. В узком смысле, она связана с разносторонним развитием индивида, ее цель: подготовить учащихся к жизни, работе, и эта систематизированная работа должна быть реализована во время учебы в школе.

В своем содержании профессиональная ориентация в школе включает:

- формирование интереса к различным профессиям,
- предоставление обширной информации о развитии общества, экономики, науки,
- комплексное исследование подростков, обсуждение их интересов, развитие склонностей и интересов, а также развитие физических и психологических особенностей, необходимых для выбора профессии,
- поддержка учащихся в приобретении навыков,
- организация консультаций с вовлечением тех учебных заведений, университетов, которые выбрали школьники, будущие абитуриенты,
- организация встреч с представителями различных профессий,
- помощь учащимся в дальнейшем устройстве на работу и др.

Опыт показывает, что большинство учащихся осуществляют профессиональную ориентацию с помощью учителя. Конечно, в этом процессе решающую роль играет также руководство школы, школьные кружки, клубы и работники других внешкольных учреждений.

Основной фактор, обеспечивающий эффективность старшей школы - наличие качественных специалистов, которые помогут не только освоить

необходимые знания, но сформировать ценностные личностные качества, необходимые для конкретной профессии.

При выборе профессии учащимся помогает также окружающая социальная среда, которая опираясь на их индивидуальные и психологические особенности, направляет подростка в нужном профессиональном направлении.

Школа должна быть обеспечена учебным материалом и оборудованием, иметь научно-техническую базу и богатую электронную библиотеку. Такие условия способствуют организации профессиональной ориентации учеников старших классов.

Одним из основных способов профориентации в старшей школе является организация общественных дебатов, встреч с интересными людьми различных профессий, опросы учеников и их родителей, которые дают информацию о профессиях. Цель такой работы – предоставить индивиду систематическую информацию о состоянии биржи труда и тенденциях развития, возможностях систем образования, профессий, личных качеств и склонностей, давая ему возможность принимать осознанные и продуктивные решения. Немаловажным условием профориентации школьников является его профессиональное самосознание.

Основные функции профориентации в современной школе следующие:

- определить индивидуальные особенности школьника, будущего профессионала,
- определить его профессиональные амбиции.
- решить вопрос направленности школьника средней школы,
- определить сферу профессиональной заинтересованности школьника и т.д. [8: 112].

Опыт показывает, что вопрос профессионального выбора встает перед каждым человеком неоднократно. Вера в миф, что человек выбирает профессию один раз и на всю жизнь может сильно осложнить процесс профессионального самоопределения ребят, посеять страх «не поступить», «не устроиться», «потерять время». Следовательно, педагог или психолог, занимающийся профориентационной деятельностью, должен всегда помнить, что важно не только помочь, но и не навредить своими действиями сложному процессу профессионального самоопределения своих подопечных.

Положительный результат профориентационной деятельности возможен только в том случае, если взрослый сам хорошо разбирается в вопросах профориентационного характера. Поэтому важно повышать собственную компетентность, уделять время самообразованию, саморазвитию в области профориентации.

Немаловажным условием определения пригодности человека к той или иной профессии является

знание требований, предъявляемых данной профессией к психике человека. Речь идет не только о квалификационных требованиях (профессиональных знаниях, умениях, навыках), но и о психологических особенностях личности, так называемых профессионально важных качествах. Обязательным условием проведения непрерывной профессиональной ориентационной работы является согласованность действий семьи, специалистов и работников дошкольного образовательного учреждения, школы, колледжа и предприятий.

Взросшая роль профессиональной ориентации в современной школе является основой для становления личности школьника. В начальной школе она должна быть направлена на ознакомление с миром профессий, в средней школе – с началом реализации профессиональных планов, связанных с конкретной сферой трудовой деятельности, формированием трудовых знаний,

умений и навыков в этой сфере, формированием и развитием профессионально важных качеств личности.

Профессиональная ориентация направлена не только на выявление задатков, интересов и склонности подростка к той или иной профессии, но и направлена на выявление личностных качеств и индивидуальных особенностей, что позволяет школьнику лучше понять себя, свои склонности, потребности, способности и осознанно подойти к выбору профессии.

Таким, образом, профориентация имеет социально-профессиональную направленность и одновременно является психологической поддержкой, которая необходима современному подростку. Многие профориентационные методики пригодны также и для развития самооценки подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бабанский Ю.К.** Проблема повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
2. **Басимов М.М.** Профессиональная консультация. Курган, 1993.
3. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию. М., 1989.
4. **Мартынова С.С.** Профессиональная ориентация школьников. Омск, 1976.
5. **Сухомлинский В.А.** Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. М., 1979.
6. **Титма М.Х.** Выбор профессии как социальная проблема. М., 1975.
7. **Чехов А.А.** Воспоминания, переписка /Сост., подг. текста и коммент. Е.Гушанской, И.Кузьмичёва. М., 2012.
8. **Ярошенко В.В.** Школа и профессиональное самоопределение учащихся. М., 1983.

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ЧТО ЗНАЧИТ «УМЕТЬ РАБОТАТЬ С ТЕКСТОМ»

А.С. СУКИАСЯН

Школа № 4 им. А.С. Пушкина, г. Ванадзор

В настоящее время не случайно так много говорится о необходимости обучать школьников работе с источниками знаний. Сам факт постановки такой задачи свидетельствует о том, что в этой области не всё благополучно.

Школьники не умеют работать с книгой. Учителя в силу сложившейся многовековой традиции чаще стараются объяснить изучаемый материал, «вложить его в голову» ученикам в готовом виде, а не научить самостоятельно постигать его при помощи активного умения работать с текстом.

Аудиовизуальные средства общения (кино, телевидение, компьютерные технологии) вытесняют чтение. Занятие глубоко индивидуальное и творческое, «лучшее учение», так отзывался о нём А.С. Пушкин, занимает теперь гораздо меньшее место и в преподавании русского языка.

По словам И.А. Бродского «книга является средством перемещения в пространстве опыта

со скоростью переворачиваемой страницы».

Какую задачу ставят педагоги перед учеником, который берется за книгу? Очень простую: выучи и ответь, причём как можно ближе к тексту.

Слабые стороны такой задачи в том, что она превращает школьника в пассивного потребителя знаний.

Ещё в V веке н. э. греческий мыслитель Гераклит сказал: «Многознание уму не учит». Эта проблема не утратила своей остроты и в наше время.

Таким образом, обучение работе с книгой не только важнейшая учебная, но и нравственная задача.

Текст-это определенная реальность: за ним всегда стоит автор. Чтобы общение состоялось, читатель должен воспринимать реальность, выраженную в тексте во всей полноте.

Одной из проблем при изучении русского языка и литературы является мотивация. Мотивацию справедливо относят од-

современно и к базисным, психологическим категориям методики. В нашем случае под мотивацией мы понимаем систему поощрений и стимулов в учебном процессе, способных оказать влияние на глубину усвоения знаний и эффективность отработки коммуникативных умений и навыков. Она является, пожалуй, наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности обучения в целом и изучению иностранных языков в частности. Мотивация считается «запускным механизмом всякой деятельности, будь то труд, общение или познание».

Широко известна мотивация внешняя и внутренняя:

под внутренней мотивацией понимаем собственное побуждение учащегося к изучению русского языка, сознательное признание важности этого решения. Она больше связана с эмоциональной стороной личности, её желанием овладеть русским – одним из самых красивых и благозвучных мировых языков.

Внешняя мотивация – объективные предпосылки изучения русского языка, его использование в жизни.

Совпадение внутренней и внешней мотивации – ключ к успешному овладению языком. Мотив – великий рычаг методики.

Художественный текст используется как образцовый, он служит эстетическим идеям речи для учащихся. Решение новых, актуальных задач, стоящих перед современным учителем языка, требует новых форм работы с книгой, с текстом.

Основной функцией текста как дидактической единицы является функция обучения. И для выполнения этой функции текст должен соответствовать определённым требованиям.

Текст как дидактическая единица «должен быть таким, чтобы он позволил сосредоточить внимание детей на изучаемом грамматическом материале», – пишет Е.И. Никитина и формулирует «основные требования, которым должны соответствовать тексты, используемые на уроках грамматики».

Перечислим те из них, которые соответствуют изменившимся современным реалиям нашей жизни: «доступность пониманию учащихся; достаточная насыщенность изучаемыми грамматическими категориями; стройность композиции; безупречность языка; наличие возможностей практического использования текста в учебной и общественной работе учащихся». Е.И. Никитина настаивает на использовании художественных текстов.

«Только художественная литература дает нам классические

образцы повествования и описания, работа над которыми оказывает влияние на развитие связной речи».

Какую же работу проводить на занятиях, чтобы текст был понят, воспринят, осознан. С чем связаны трудности понимания текста?

В процессе, ведущем к пониманию, как бы взаимодействуют две силы: сам текст и то, что происходит в психике человека во время восприятия читаемого. Читатель воспринимает текст через сигналы, его составляющие. Такими сигналами являются слова, словосочетания, предложения, а также взаимосвязь между ними, т.е. монтаж. Они и воздействуют на читателя в процессе чтения. Поэтому понимание текста зависит, во-первых, от умения читателя воспринимать эти обращённые к нему сигналы, во-вторых, от умения на них реагировать.

Как же помочь читателям-школьникам установить правильные взаимоотношения с сигналами текста?

Первая ступень - это понимание каждого слова, каждого словосочетания, входящего в текст. Это распространенное явление: равнодушие к незнакомым словам, отсутствие стремления понять их смысл, выяснить неизвестные для себя детали изучаемого текста.

Не зная отдельных слов, школьник может не понять текст, исказить его смысл, потерять к нему интерес.

Вторая ступень – приобщить школьников к этимологии слов; при таком знании даже новые для читателя слова могут быть освоены гораздо легче.

Например, учащимся предлагается греческий корень авто, что значит «сам». Учитель просит вспомнить слова с этим корнем и записать их.

Успешность в работе над пониманием слова, оборота речи, мысли во многом зависит от дружбы юных читателей со словарями, энциклопедиями. Эта дружба важна для успеха всей долгой читательской жизни.

Для выявления непонятного, надо предложить разнообразные поисковые задания.

1. Найдите в тексте непонятные слова и выражения. Выясните их смысл.

2. Найдите в тексте слова, употребленные в переносном смысле.

3. Найдите в тексте слова, употребленные иронически. Случается ли вам говорить иронически?

4. Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопросы, найдите слова, употреблённые неправильно.

5. Прислушайтесь к нашей повседневной речи. Употребляют ли окружающие какие-

нибудь слова в переносном смысле? А вы сами? И т. д.

Ученики включаются в самостоятельный поиск текстов тем активнее, чем увлеченнее сам учитель работает с этим материалом.

Если он сможет привлечь их к активной работе, то они проявляют интерес и к тексту и к книге.

Беря в руки любой текст, начинаешь с заголовка и эпиграфа, настраивающих мысль и чувство читателя.

Заголовок – это «входная дверь» текста. Мысленная обработка заголовка – первый шаг к уяснению идеи автора.

Анализ заголовка до начала чтения может строиться как ответ на ряд вопросов:

Что нам уже известно об этом? Что можно предположить, исходя из предыдущих знаний? О чём можно судить по характеру заголовка? Автор стремится к тому, чтобы уже при «входе» в текст читатель знал, что ему предстоит. В таких случаях заголовки – это краткое выражение главной мысли произведения.

Работа с эпиграфами, так же как работа с заголовками может проводиться в два этапа. Ведь эпиграфы являются полномочными представителями главной мысли.

Первый этап – это попытка объяснить смысл эпиграфа и составить на этом основании ка-

кое-то предположение того, что предстоит прочесть. Второй – возвращение к эпиграфу после чтения и осмысления взаимосвязи между текстом и эпиграфом.

Работа с эпиграфами – это сильнодействующее действие для понимания текста произведения.

О важности эпиграфа для осмысленного чтения писала советская писательница М.С. Шагинян: «Для тех читателей, кто привык приступать к тексту, минуя эпиграф к нему как нечто случайное, я хочу начать с просьбы: обратите внимание на эпиграф! Он не случаен – он необходим для автора, как «ключ» для композитора, в котором будет звучать произведение».

Способность смотреть вперед – замечательное свойство человеческого интеллекта. Для обозначения этой удивительной способности создан целый ряд слов: предвидение, предвосхищение, предугадывание, предчувствие, прогнозирование и т.д.

Процессом прогнозирования читаемого управляют, с одной стороны текст, с другой – сам читатель, обладающий багажом знаний и умений. Получив первую информацию от текста, читатель – ученик сразу же включает в работу что-то из своего багажа, имеющее отношение к этой информации. Встреча текстовой информации с жизненным опытом читателя приводит к возникновению вероятного

прогнозирования. Вероятное прогнозирование – это способность человека подготавливаться к действиям в ситуации, которую он предвидит (по И.М. Фейгенбергу). И оно зависит прежде всего от самого читателя: от его личного опыта и готовности памяти «выдать» в данный момент определённую информацию.

Для лучшего понимания и осознания текста на уроках необходимо создать эффект смеха.

Смех – это реакция на неожиданность, противоречивость, несообразность «сцепляемых» явлений. Эффект смешного вызывается самыми различными видами противоречий. По мнению Аристотеля, это противоречие между безобразным и прекрасным.

Об основе юмористического отношения к жизни всегда лежит здоровое, нормальное представление о добре и зле, о прекрасном и безобразном, о ничтожном и возвышенном.

Но много ли мы шутим с детьми и учим их понимать шутки?

Увы, нет. Лица учеников озаряются улыбками: юмор и доброта поэта оценены ими по достоинству. Учитель должен поддержать. В умелых руках весёлое, смешное не враг, а надёжнейший друг прочного усвоения и глубокого понимания учебного процесса. Научить учеников по-

нимать и чувствовать смешное – педагогическая задача огромной важности.

Пробуждать и развивать в читателе – ученике чувство юмора – серьёзная и весёлая задача учителя. Если он умеет пошутить сам и обратить внимание учащихся на смешное в тексте, то они охотно включаются в общение с книгой.

Умственные действия: возникновение вопроса, вероятное прогнозирование возможных ответов на него и дальнейшего содержания текста, появление установки – всё это заполняет сцепление и составляет особый вид общения читателя с текстом, который можно назвать диалогом. Что является внутренним содержанием диалога, что им движет?

Во-первых, выявление связей причин и следствий; во-вторых, установление сходств и различий; в-третьих, выяснение правдоподобия и неправдоподобия. Это попутчики от первого шага (осмысления заголовка) до заключительного акта процесса понимания – выделение главной мысли и создание её словесной формулировки. Они подсказывают вопросы, рождают гипотезы, создают прогнозы на разных уровнях постижения текста и организуют самоконтроль.

Другим попутчиком читателя является операция сравнения. Отношение сходства и

различия могут охватывать бесконечное множество предметов и явлений в бесконечном множестве отношений.

Ещё один попутчик понимания – это сознательная или неосознанная оценка, идущая на протяжении всего чтения; вероятно ли это или маловероятно? Осуществимо или неосуществимо? Правдиво или вымышленно?

Самое главное в работе с текстом – правильное выделение главной мысли. И притом не просто осознание, а чёткое выражение словами. Выразить словами мысль – самостоятельная и очень трудная задача.

Таким образом, проникновение в текст – это своего рода путь от его внешней формы и конкретных особенностей к его глубинной сути. Вспомним основные этапы работы над текстом.

Первый – до начала чтения текста обдумывание заголовка и эпиграфа.

Второй – работа по ходу чтения, т.е. ведение диалога и использование сопутствующих ему приёмов. И вот чтение закончено, все его смысловые вехи «схвачены», приходит понимание прочитанного как единого целого. Все элементы текста смыкаются в единую систему, дающую ответ, как, для чего и о чём рассказывает текст.

Сюжет или фабула – это как бы оболочка текста. Она в одно и то же время и выражает главную мысль, и маскирует её. Эта двойственность и создаёт трудности при выделении главной мысли. Оно требует абстрагирования от внешней формы. Это выявление главной мысли в «чистом виде».

Чтобы ученик правильно понял и осознал прочитанное, учитель должен уметь правильно задавать вопрос.

От вопроса зависит результат познания: плохо поставленный вопрос – причина всяких затруднений; хороший вопрос – причина всякого успеха.

Платон считает, что способность «спрашивать–отвечать» заложена в каждом человеке, а задача учителя заключается в том, чтобы выявить эту способность в ученике и развить её, притом чем моложе ученик, тем лучше результаты обучения.

Ребенок вместе с учителем как бы поднимается по пологим ступенькам, осилив которые он научается понимать текст (вникать в смысл читаемого).

Первая ступенька – это вопросы и готовые к ним ответы; вторая – вопросы с готовыми ответами и вопросы, требующие самостоятельного ответа; третья – вопросы с готовыми ответами и скрытые вопросы, на которые в тексте есть ответ; и наконец, четвертая – только скрытые

вопросы, на которые иногда в тексте есть ответ, а иногда – нет. Лучший способ понимания – это самостоятельная постановка вопросов к тексту и нахождение на них ответов.

Привычка и умение ставить вопросы развивает чувствительность к противоречиям, пробелам в знаниях, формирует творческую способность видеть проблему – способность, двигающую человеческую мысль, рождающую изобретения и открытия.

Большую помощь при осмыслении и запоминании текста помогут выписки и подчеркивания (карандашом), «Кто записывает, тот читает дважды»,-

гласит пословица, дошедшая до нас из Древнего Рима.

Составление плана также помогает вычерпать из текста всю заложенную в нём существенную информацию, без потерь.

План – это как бы путь через текст, от факта к факту, от мысли к мысли. Хорошо составленный план обосновывает и досказывает основную мысль автора.

Учитель должен уделять достаточно внимания работе каждого ученика, научить его любить книгу, уметь работать с текстом. От его умений и навыков зависит «будет ли он дружить с книгой или нет».

ЛИТЕРАТУРА

1. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М., 1991.
2. Гетьманенко Н.И. Внешняя и внутренняя мотивация при изучении русскому языку // «Русский язык за рубежом». 2011, № 5.
3. Никитина Е.И. Связный текст на уроках русского языка. М., 1966.
4. Съедина К.Л. Текст художественной литературы // «Русский язык за рубежом. 2011. № 4.

ХРОНИКА

КОНФЕРЕНЦИЯ К 200-ЛЕТИЮ Н.П. ОГАРЁВА

Э.Н. АКИМОВА

МГУ им. Н.П. Огарёва, г.Саранск



14 – 16 ноября 2013 года в Мордовском государственном университете состоялась Всероссийская научная конференция с международным участием, посвященная 200-летию со дня рождения Н.П. Огарёва «Н.П. Огарёв: историко-культурное измерение творческой личности», проводимая при поддержке РГНФ.

Организованная Мордовским госуниверситетом им. Н.П. Огарева (г.Саранск) работа конференции была посвящена осмыслению творческого наследия поэта, в том числе в произведениях русских писателей разных лет, историко-литературному, философско-культурологическому, просветительскому аспектам творчества Н.П. Огарёва. Учёные касались и современного прочтения традиций эпохи Н.П. Огарёва. На обсуждение была вынесена проблема анализа языка художественного текста в контексте диалога культурных эпох. Говорилось и о публицистическом, литературно-критическом наследии Н.П. Огарёва в восприятии XXI века.

На конференцию были представлены доклады ученых не только из российских вузов, но и Армении, в частности, филологов из АГПУ им.



Х.Абовяна. В организуемых Мордовским университетом конференциях армянские филологи принимают участие не впервые. Так, на Межрегиональной конференции «Русский язык как государственный язык Российской Федерации в условиях поли-

этнического и поликультурного региона», состоявшейся 23-25 мая 2013 года, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Б.М. Есаджанян и кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы А.М. Амирханян

выступили с совместным докладом «Журнал “Русский язык в Армении” как пропагандист русского языка в Армении». На юбилейной ноябрьской конференции 2013 г., наряду с учеными из вузов ближнего и дальнего зарубежья, выступили филологи из вузов Армении ЕГУ, РАУ, АГПУ, представившие разнообразные по тематике доклады, осветившие актуальные вопросы лингвистики, литературоведения и методики преподавания русского



языка. Нельзя не отметить, что из десяти участников от названных вузов на конференции широко представлены русисты из АГПУ им. Х.Абовяна. Прозвучавшие проблемы, связанные с философским наследием Огарёва, его педагогическими взглядами, вопросами места и роли поэта в революционном движении и в истории, в русской литературе и философии, несомненно, имеют большое научно-просветительское значение, так как представляют новому поколению интеллектуальный портрет Н.П. Огарёва. К началу конференции был издан полнотекстовый сборник материа-



лов «Н.П. Огарёв: историко-культурное измерение творческой личности» (Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2013. – 344 с.), который включил 83 доклада, что позволило всесторонне осветить проблемное исследовательское поле и более пред-

метно вести дискуссию на секционных заседаниях.

В разных секциях были представлены доклады преподавателей кафедры русского языка – доктора педагогических наук, профессора И.Р. Саркисян «Полилингвальный анализ языкового материала как возможный способ развития мышления учащихся на филологических факультетах вузов», кандидата педагогических наук, доцента И.Ю. Манукян «Лингвопрагматический аспект изучения аутентичных текстов», кандидата педагогических наук М.М. Испирян «Функциональный подход к изучению глаголов движения в нерусской (иностранной) аудитории», М.Р. Григорян «К вопросу о пространственных образах в ремарках А.Н. Островского», а также преподавателей кафедры зарубежной литературы кандидатов филологических наук, доцентов - А.М.Амирханян «Концептосфера вещи в произведениях Л.Н. Толстого и Н.П. Огарёва», М.М. Гиляван «Детские произведения К.И. Чуковского в диахроническом и сопоставительном аспектах», К.С. Ханяна «О сохранении контекста переводного художественного произведения».

Важность подобных конференций неоспоримо демонстрирует, что творческое наследие Н.П. Огарёва изучено недостаточно и требует новых исследований и современной оценки.