

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

Русский язык

В

Армении

2012

3(72)

Ереван - 2012

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)

Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)

И. Б. Геворкян (ср. шк. N 131),

А. Б. Кузьминская (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),

В. В. Мадоян (ЕУМО им. А. Ширакаци),

Г. В. Маркосян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова),

С. Б. Самуэлян (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),

Р. В.Татевосян (АГПУ им.Х. Абовяна)

А. Я. Хачикян (РАУ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А. А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպաքանակը՝ 2010: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 15. 06. 2012թ.
Գինը՝ 840 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования“ РА.

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

www//http: 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 2010

Сдано в печать 15. 06. 2012 г.

Цена 840 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

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

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

Лицензия № 904

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ КАК ВАЖНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА СТАНОВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ГРАЖДАН СОДРУЖЕСТВА

С. П. ПОЛУТИНА

**Санкт–Петербургский государственный
инженерно–экономический университет
РФ, г. Санкт–Петербург**

Общеизвестно, что современный этап развития общества характеризуется глобализацией экономики, значительной интенсификацией интеграционных процессов в различных сферах человеческой жизнедеятельности, производственной и социальной мобильностью населения, ростом его миграции в международных масштабах. Все это объективно ведет к сближению, к осязательному повышению взаимозависимости и взаимовлияния жизнедеятельности народов разных стран. В то же время аксиоматично утверждать, что каждый регион чрезвычайно многолик в своеобразии своего исторического становления и развития, культурных традиций, менталитета населения и признавае-

мых им жизненных ценностей, наконец, в огромном своеобразии проявлений современной жизнедеятельности. Эти важные обстоятельства в ряде случаев затрудняют взаимопонимание и сближение народов и могут даже приводить к обострению взаимоотношений между ними вплоть до возникновения международных вооруженных конфликтов, свидетелями чего мы, к сожалению, нередко являемся в современном мире.

Указанные противоречивые тенденции во взаимоотношениях разных народов как нельзя более повышают сегодня значимость формирования толерантности сознания и действий как любого народа в целом, так и отдельного че-

ловека как его представителя. Чтобы раскрыть влияние формируемого общего образовательного пространства государств – участников СНГ на решение этой, одной из важнейших ныне международных проблем, оказывающих воздействие даже на судьбы войны и мира, как минимум, в отдельных регионах, следует, прежде всего, уточнить существенные признаки самого понятия «толерантность» в их современном звучании. Как известно, рассматриваемое понятие формировалось на протяжении многих веков и соответствующий процесс продолжается до сих пор, что полностью согласуется с непрерывным изменением самого общества, а, следовательно, и требований к взаимоотношениям внутри него. Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. – *tolerantia*, нем. – *toleranz*, франц. – *tolerance*, англ. – *toleration*. Тот же смысл вкладывается и в трактовку толерантности в отечественных словарно – справочных изданиях [1]. При этом, глагол «терпеть» подразумевает «выносить», «крепиться», «послаблять» и т. д. Все приведенные трактовки терпимости как

синонима толерантности объединяет одна общая черта – пассивность, некоторая, если можно так выразиться, созерцательность.

Современное состояние общества пассивная суть толерантности совершенно не удовлетворяет. Важнейший шаг в направлении внедрения в рассматриваемое понятие активного начала сделан утвержденной резолюцией 5. 61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года Декларацией принципов толерантности ЮНЕСКО. Общее определение толерантности, содержащееся в указанном документе ООН, свидетельствует, что таковой должны быть присущи уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность [2]. На основе анализа научной литературы, материалов упомянутой Декларации ООН, анализа в заданном аспекте некоторых

реалий общественной и, в частности, международной жизнедеятельности, правомерно утверждать, что к существенным признакам толерантности обязательно следует отнести:

- сознательное и активное отношение человека к реалиям жизнедеятельности его ближайшего окружения и общества в целом, членом которого он является, сформированное на основе признания универсальных прав и свобод человека;

- внимание и уважение к чужому образу жизни, культуре, обычаям, верованиям, поведению, не имеющие ничего общего с уступками, потворством и снисходительным отношением к происходящему, проистекающими от непризнания прав и свобод других людей, и имеющими своим следствием ущемление, нарушение таковых;

- внимание и уважение к особенностям чужого менталитета, чужим чувствам, мнениям, идеям при условии, что таковые не нарушают общечеловеческих прав и свобод, не ведут к деструктивным явлениям в общественной жизни;

- уважение и строгое соблюдение человеком законов общест-

ва, членом которого он является, недопущение с его стороны ни правового нигилизма, ни правового «инфантилизма»;

- стремление понять политические реалии общества, членом которого человек является, выработать осознанное и грамотно аргументированное отношение к таковым;

- бескомпромиссное неприятие насилия в жизни общества, любого рода дискриминации по расовому, половому и прочим признакам.

Выявленные существенные признаки понятия «толерантность» позволяют утверждать, что важнейшей сферой человеческой жизнедеятельности, в которой рассматриваемая толерантность в сознании и поступках человека может формироваться, является его непрерывное, через всю жизнь образование в самом широком смысле этого понятия (англ.: formation – образование, в русском варианте – «складывание», «лепка» человека). Именно в сфере трактуемого подобным образом образования, в аспекте рассматриваемой проблемы, возможны: – постоянная информированность человека по различным вопросам, без которой он не

сможет испытать определенные чувства и эмоции к предмету, о котором информирован, формировать собственное представление об этом предмете; - формирование у человека вкупе с соответствующими чувствами и эмоциями системы научных знаний и способов образовательной деятельности по предусмотренным учебными планами образовательных структур разного уровня учебным предметам и дисциплинам, прежде всего, гуманитарного цикла, в которых как раз в наибольшей степени и изучаются история различных народов и особенности ее векового развития; культура народов, складывание и развитие ее традиций; их литература и искусство, особенности быта; создаются научные основы для становления моральных, правовых, политических и иных убеждений и т. д.;

- получение человеком с детских лет комплекса бытовых сведений и знаний, жизненного опыта, в процессе чего он знакомится с обычаями и привычками той среды, того ближайшего окружения, в котором он живет, вырабатывает в себе с детских лет уважение

или, наоборот, неприятие законов и порядков, которым он вынужден подчиняться. Осваиваемые человеком в течение всей жизни информация, научные и бытовые знания, учебный и жизненный опыт закладывают, развивают у него систему моральных, «пронизывающих», образно говоря, все сферы его жизнедеятельности, а также правовых и политических ценностей и убеждений, которыми он руководствуется в отношениях с миром, в котором живет, начиная с его ближайшего окружения – родных и знакомых, и кончая всей окружающей действительностью. Эти ценности и убеждения являются одновременно истоками и самым крепким фундаментом формирования у человека толерантности в современном ее понимании.

В сфере образования большинства народов, проживающих сегодня на постсоветском пространстве, имеется ряд предпосылок, стимулирующих и облегчающих этот процесс. Самой существенной из них по значимости и масштабности является формирование общего образовательного пространства Содружества Независимых Государств

(СНГ). В условиях мировых глобализационных процессов формирование данного пространства является объективной закономерностью функционирования и развития национальных систем образования членов этого межгосударственного объединения. Имеется несколько определений упомянутого пространства.

Наиболее полное из них содержится в Модельном Образовательном кодексе для государств – участников СНГ [3], который определяет общее образовательное пространство СНГ как составную часть духовного и культурного пространства указанного межгосударственного объединения, характеризующую:

- опорой в ее существовании и развитии на духовную, историческую и культурную общность народов, живущих на территории этого межгосударственного объединения, устремлением их к реализации общих духовных, исторических и культурных целей;

- общностью принципов государственной политики в образовании, согласованностью государственных образовательных стандартов, образовательных программ, уровней образования, требований к подготовке и аттес-

тации обучающихся, иных субъектов образования;

- равными возможностями и свободной реализацией права граждан на образование на всей территории государств – участников СНГ. Учитывая, что объективный процесс формирования общего образовательного пространства Содружества еще не завершен, можно сформулировать некоторые направления этого формирования, актуальные, в частности, в свете рассматриваемой проблемы становления и развития толерантности народов Содружества, и могущие успешно реализовываться за счет активизации субъективных усилий всех заинтересованных сторон.

Следует:

- согласовать в масштабах Содружества само понятие «толерантности» как на уровне общего определения, так и в совокупности приоритетных его существенных признаков, инициировав для этого в рамках Межпарламентской Ассамблеи (МПА) СНГ создание модельных документов (рекомендаций), включающих данное понятие на обоих уровнях его разработанности;

- организовать в соответствии с процедурами, принятыми в

МПА СНГ, всеобщее обсуждение созданных модельных документов на уровне национальных Парламентов Содружества и принять в результате проведенных обсуждений и согласований понятие «толерантности», признаваемое всеми участниками Содружества;

- ввести в принципы государственной образовательной политики на основе межгосударственных договоренностей в рамках Содружества согласованную формулировку принципа воспитания у обучающихся толерантности в сознании и в любых видах личной и общественной жизнедеятельности;

- организовывать на основе соответствующих межгосударственных договоров и соглашений межгосударственные междисциплинарные научные исследования с целью выявления в свете традиционно известных и новых достижений гуманитарных наук:

- общих черт и своеобразия духовной, исторической и культурной общности народов, живущих на территории Содружества;

- объективно существующих и нуждающихся в целенаправленной реализации общих перспективных духовных, историчес-

ких и культурных целей этих народов;

- путей подведения людей к осознанию объективной ценности толерантности в их повседневной личной и общественной жизнедеятельности;

- организовывать на основе соответствующих межгосударственных договоров и соглашений разработку органами управления образованием государств Содружества высшего уровня с привлечением последними научно - исследовательских и научно - методических учреждений в сфере педагогики согласование:

- государственных образовательных стандартов, образовательных программ и требований к аттестации в части формирования у обучающихся знаний о толерантности, итогов этого формирования; перевода знаний в ценностные ориентации и убеждения;

- организовывать на основе соответствующих межгосударственных договоров и соглашений межгосударственные междисциплинарные научные исследования с целью выявления результатов инновационных технологий:

- непрерывного формирования и развития в сознании

обучающихся детей и взрослых объективно востребованной временем толерантности, долженствующей проявляться в важнейших сферах личной и общественной их жизнедеятельности; - путей формирования и развития у обучающихся соответствующих ценностных ориентаций и убеждений;

- на основе изучения в структурах общего и профессионального образования государств Содружества, в первую очередь, гуманитарных дисциплин, последовательно формировать и непрерывно совершенствовать у обучающихся систему научных знаний:

- о духовных, исторических и культурных ценностях и традициях собственного народа и народов ближнего зарубежья, входивших в состав единого российского, а затем советского государства; - об объективно существующих и нуждающихся в целенаправленной реализации общих перспективных духовных, исторических и культурных целях этих народов;

- об объективной необходимости толерантности в сознании людей, необходимости ее проявления в их повседневной личной и общественной жизне-

деятельности на основе соответствующих ценностных ориентаций и убеждений.

При реализации последовательно и во взаимосвязи указанных направлений работы в рамках формируемого общего образовательного пространства Содружества такое формирование может сыграть, как было показано, роль весьма действенной предпосылки становления и развития толерантности граждан Содружества.

В связи с рассмотрением проблемы следует отметить особую значимую сегодня социальную роль педагогического образования в формировании толерантности в сознании и поступках обучаемых, хотя бы потому, что учитель сегодня является ключевой фигурой как непосредственно образования гражданина с личностными качествами, востребованными новым временем, в том числе активной и сознательной толерантностью, так и главным помощником в соответствующей работе с его семьей и ближайшим окружением. Недаром в Республике Беларусь принята и утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от

25.10.2010 Программа реализации Концепции развития педагогического образования Республики Беларусь; в Республике Казахстан имеется Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан; Президент РФ Д.А.Медведев объявил в Санкт-Петербурге на открытии «Педагогической Ассамблеи» 21.01.2010. о реформировании системы отечественного педагогического образования.

Дальнейшее формирование общего образовательного пространства СНГ будет, очевидно, выражаться не только в постепенном вхождении в него национальных образовательных систем государств Содружества, функционирующих в сфере так называемого формального образования, систем высокоразвитых и институционализированных, включающих учреждения общего и профессионального образования всех уровней – государственные, негосударственные, частные, традиционно наиболее известные гражданам, представляющие им по итогам обучения государственный документ или документ негосударственного образца (для определенных негосударственных и частных обра-

зовательных учреждений). Эти системы являются лишь первыми подсистемами формируемых национальных систем непрерывного образования граждан в каждом государстве Содружества в широком смысле этого понятия. В последние постепенно входят:

- неформальное образование;
- менее развитая и организованная подсистема, используемая гражданами добровольно (кружки, секции, семинары и пр.) с получением после занятий удостоверений и пр. документов о прохождении конкретного курса;
- неформальное образование, в рамках которого осуществляется непрерывное образование граждан посредством общения, чтения, посещения культурных мероприятий, получения информации из электронных и печатных СМИ и т. д. (4). Системное начало в неформальном и неформальном образовании в большинстве государств Содружества пока развито далеко недостаточно и эту проблему следует незамедлительно решать. В частности, это обуславливается тем обстоятельством, что указанные подсистемы национального образования, особенно неформальное, оказывают

очень действенное влияние как на образование личности в целом, так и на становление ее толерантности посредством непосредственного знакомства с обычаями и традициями в семье, в ближайшем окружении родных и знакомых, через информацию СМИ и пр. Если потенциал всех трех подсистем национальной

системы образования каждого государства Содружества будет использоваться целенаправленно, грамотно и ответственно для решения любой задачи, в том числе и формирования толерантности граждан, то высокий результат работы не заставит себя ждать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. М., 1940.
2. Декларация принципов толерантности ООН. 1995.
3. Модельный Образовательный кодекс для государств–участников СНГ (Общая часть). 2006.
4. **Онушкин В.Г., Огарев Е.И.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб – Воронеж, 1995.

МЕТОДИКА

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ И КРИТЕРИЯХ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ “ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ” ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ (ОСНОВНОЙ) И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ РА

М.М.ИСПИРЯН
АГПУ им. Х. Абовяна

Применение дидактической игры в организации занятий по русскому языку с целью повышения мотивации обучения остается одним из актуальных вопросов методики. Мотивация определяет значимость того, что изучается обучающимися, определяет их отношение к учебной деятельности и её результатам, соответственно, ценность учебной игры в психолого-педагогическом контексте очевидна.

Педагоги всех времен понимали, что в игре учащийся накапливает знания, развивает способности, формирует познавательные интересы. Поэтому в истории развития педагогических систем привлечению игры как метода обучения отводилось значительное место. Проблемы стимулирования и мотивации обучения языку с использованием занимательных материалов и игровых

приемов обучения представлены также в научных исследованиях многих отечественных ученых (Бим И.Л., Занько С.Т., Полат С.С., Пассов Е.И., Филатов В.М. и др.).

Как известно, в основу обучения русскому языку как неродному положено развитие коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает «способность средствами русского языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения» [цит. по 4: с. 12]. Это, в свою очередь, диктует необходимость продуманного подбора методов и приёмов работы, направленных на поддержание познавательных мотивов учащихся, желания общаться на русском языке, пользоваться языком (устно и письменно) как средством получения информации. В этом плане использование игровых приёмов

при обучении русскому языку приобретает особую значимость.

В науке существует много определений учебной игры как метода обучения, однако для нас наиболее приемлемым является определение, данное Деркачом А. А.: «Учебной называется игра, используемая в учебном процессе в качестве задания, содержащая учебную проблему, проблемную ситуацию, решение которой обеспечит достижение определённой учебной цели» [3: с.127].

Практически любая учебная игра, при грамотном построении её методики и технологии, познавательна. При обучении русскому языку особый интерес представляет дидактическая игра, осмысленно ориентированная на обучение, целенаправленное развитие и обогащение интеллекта учащихся. Дидактическая игра – «вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценивания» (см. сайт Википедия).

Органически сочетаясь с серьёзной умственной работой, дидактическая игра развивает у учащихся произвольность таких процессов, как память, внимание,

организованность. Она ориентирована как на индивидуальную, так и на парную, групповую и коллективную формы работы. Это, безусловно, позволяет каждому учащемуся максимально эффективно использовать учебное время в целях получения знаний и приобретения умений и навыков, что вполне отвечает запросам современной методики. Дидактическая игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе, сообща. Всё это определяет роль учебной игры как средства повышения мотивации и создания занимательности в целях обучения русскому языку и русской речи.

Как уже было отмечено, дидактическая игра – это сложное, многогранное явление, имеющее определённую структуру. В методике выделяют следующие структурные составляющие дидактической игры:

- дидактическая задача;
- игровая задача;
- игровые действия;
- правила игры;
- результат игры (итоги).

Организовать и провести дидактическую игру с сохранением всех структурных элементов – задача достаточно сложная. Следовательно, педагогу необходимо научиться сочетать занима-

тельность и обучение, педагогически управлять игрой учащихся, учитывая её воспитательный потенциал и особенности развития учащихся в игре. Использование потенциала учебной игры в педагогической работе в значительной мере зависит от профессионализма и творческих способностей самого учителя-русиста. Учителю важно продумать поэтапное распределение игровых моментов на уроке и цель проведения игры на каждом этапе урока. Так, например, в начале урока цель игры- организовать и заинтересовать учащихся, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы; в конце урока игра может носить поисковый характер. Конечно, на любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, включать разные виды познавательной и мыслительной деятельности учащихся. Результативность применения дидактической игры зависит, прежде всего, от систематичности её использования, уместности, целенаправленности применения игры в сочетании с традиционными дидактическими упражнениями. Применение дидактических игр на занятиях позволяет

учащимся испытать радость умственного напряжения и преодоления интеллектуальных трудностей, поэтому игры нужно использовать в системе, не упуская сути урока и не придавая игре характер обычного упражнения.

Для примера приведём небольшие фрагменты уроков русского языка с применением дидактической игры, проведенных нами во II классе армянской школы.

Фрагмент урока русского языка № 1

Тема урока: «Жадная жаба»

Цель урока: развитие навыков грамотного и выразительного чтения, умения пересказывать текст, отвечать на вопросы по тексту.

Задачи: работа над правильной постановкой ударения; привитие умения составлять по имеющимся частям новые слова; воспитание интереса к русскому языку, ответственного отношения к учёбе.

Дидактическая игра «Мост»

Оформление доски: на доске изображена река, мост через которую разрушен. По одну сторону реки находятся приставки: *по-, при-, рас-, вы-, у-, за-*, по другую - слова: *красить, просим, летела, сердилась, лезла, видела, плакала*. Учащимся нужно работать в парах и образовывать новые слова из

имеющихся частей. В результате игры побеждает та пара, которая образует наибольшее количество новых слов. Образовывая новые слова учащиеся построят новый мост через реку.

Работа в парах при выполнении задания создает условия для организованного выполнения учебной задачи. Учащиеся помогают друг другу, исправляют ошибки. Такая форма работы способствует активизации всего класса, проявлению творческих способностей учащихся, развитию их мышления, коммуникативных способностей. Момент соревнования позволяет слабым учащимся реализовать себя, почувствовать свои потенциальные возможности. Игра способствует не только формированию интереса к учебе, но и воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи.

Фрагмент урока русского языка № 2

Тема урока: “Лягушонок и лиса”.

Цель урока: развитие умения создавать целостный текст.

Задачи: развитие логического мышления, памяти, внимания; обработка умения озаглавливать текст, соотносить название текста с содержанием; повышение мотивации обучения.

Дидактическая игра **«Путаница»**

Для проведения игры учащиеся класса делятся на пять групп. Учитель знакомит их с условиями игры. Учащимся необходимо составить предложения, в котором перепутались слова. Из полученных предложений необходимо составить целостный текст и озаглавить его. Каждая группа учащихся получает конверт со своим “рассыпанным” предложением и приступает к работе. Использование данного раздаточного материала способствует быстрой организации работы учащихся и экономии времени.

Учащиеся получают такие наборы слов:

группа первая: *из, любил, он, глины, лепить, очень.*

группа вторая: *слона, и, лыжах, льва, на, потом, слепил.*

группа третья: *только, лешки, он, лепил, сначала.*

группа четвертая: *как, смотрели, него, и, звери, улыбались, на.*

группа пятая: *лесу, лягушонок, в, маленький, жил, большим.*

По истечении отведенного учащимся времени представители каждой группы читают свои предложения и записывают их на

доске, после чего учитель предлагает построить из этих предложений связный текст и озглавить его.

В процессе учебной игры учащиеся объединяются в группы, что способствует сплочению коллектива, вовлечению каждого учащегося в процесс обучения. Они учатся правильно строить предложения, структурировать текст, соотносить заголовок с основной мыслью текста. Такая игра способствует развитию коммуникативных умений и навыков, создает эмоциональный фон урока, который помогает лучшему усвоению содержания материала по русскому языку.

Фрагмент урока русского языка № 3

Тема урока: “Цыпленок в кувшине”, “Подарок”, “Отец и мать”.

Цель урока: повторение правописания твердого и мягкого знаков.

Задачи: развитие орфографической грамотности; развитие логического мышления, памяти, внимания; воспитание интереса к русскому языку, личностных качеств (взаимопомощь, сотрудничество).

Для проведения игры учащиеся делятся на две команды. Одна команда называется «По-

душка», а другая- «Камень». Все участники опускают головы и ждут команды учителя. У учителя заранее выписанные из текстов слова: *отъехал, съехал, спеть, свить, пять, пить, есть, дать, объехал, подъехал, съел, пусть, въехал, надеть, гудеть*.

Участники команды «Подушка» поднимают головы, если прозвучит слово с мягким знаком, если же прозвучит слово с твердым знаком, то поднимают головы учащиеся команды «Камень».

Верность и точность ответа команд зависит от знаний каждого ее участника. В зависимости от того, насколько правильно отвечает каждый член команды, ей присуждаются очки. По ходу работы учитель получает возможность увидеть, насколько учащиеся усвоили данный материал, кто делает больше ошибок, кто меньше, с кем необходимо дополнительно поработать.

Игра может проводиться также в более старших классах как подготовка к диктанту на данное орфографическое правило. Или же после написания диктанта такая игра позволит провести интересную работу над ошибками.

Игра повышает уровень грамотности учащихся, развивает слуховую память, звуковое восп-

приятие слова, повышает мотивацию обучения.

Объединение в группы способствует сплочению коллектива, умению работать в команде.

Итак, анализируя результаты нашей педагогической деятельности и опыт ведущих учителей-русистов, мы можем смело сказать, что применение дидактической игры на занятиях по

русскому языку стимулирует активную коммуникативную, познавательную и мыслительную деятельность учащихся, повышает интерес к процессу обучения и, соответственно, способствует более качественному усвоению знаний по русскому языку).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. Лексические минимумы в системе тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. Вып. 4 (6). – М., 1998. – С. 24-26.
2. Арутюнов А.Р., Музруков Н.Б., Чеботарев П.Г. Информационные банки данных как база современных учебников // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. //Сб. статей /Сост. Трушина Л.Б. – М.: Русский язык, 1981. – С. 42–58.
3. Даунене З.П. Специфика единого лексического минимума русского языка для национальной средней школы. //В сб.: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. / Под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1978. – 192 с. – С. 132-138.
4. Дорогонова И.А., Иванова Т.Ф., Ковтун Н.О., Морковкин В.В., Успенская И.Д. Лингвистические и методические основы универсального лексического минимума русского языка. // В сб.: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике./ Под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1978.– С. 124-132.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение/ Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. – М. – СПб: ЦМО МГУ – Златоуст, 2006. – 116 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение /Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Норейко Л.Н., Одинцова И.В. – М. – СПб: ЦМО МГУ – Златоуст, 2008. – 200 с.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Андрюшина Н.П., Афанасьева И.Н., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Яценко И.И. – М. – СПб: ЦМО МГУ – Златоуст, 2009. – 164 с.
8. Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.В. Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1985. – 608 с.
9. Стандарт и программа по русскому языку /Авторы: Н. Таткало, Н. Байбуртян, Н. Рафаелян, Л. Милитосян, Г. Язичян) – Ер., 2007. – 278 с.
10. Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы /Перераб. Н. Таткало, Н. Рафаелян. – Ер., 2009. – 134 с.
11. Эйрамджян А.А., Максапетян К.Г. Наиболее употребительные глаголы русского языка./ Словарь-справочник. – Ер.: Луйс, 1986. – 160 с.

«УРОКИ СТАБИЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

И.В. ОСИПОВА
АГПУ им. Х.Абовяна
ФГОУ- сош № 21 МО РФ

В современной начальной школе дети, как известно, наиболее «открыты» и для новых знаний, и для личностных контактов. Многое зависит от учителя, от того, как он будет понимать свою цель. Понимается она по-разному: и наполнение знаниями, умениями и навыками, и как развитие этих знаний, умений, навыков.

Установлены специфические возрастные особенности младших школьников:

- образное, но неустойчивое внимание;
- преобладание наглядно-образного мышления;
- повышенная двигательная активность;
- стремление к игровой деятельности;
- разнообразие познавательных интересов.

В младшем школьном возрасте основным действенным средством постижения жизни, конечно, является игра. Игра дис-

циплинирует и позволяет раскрыть личные возможности детей, игра сплачивает коллектив и учит достойно реагировать на победу и на поражение, именно игра может обеспечивать корректное воспитание, в процессе игровой деятельности формируется ситуация успеха для любого школьника.

Как известно, одной из особенностей детского мышления является его практическая, действенная форма. Последнюю, в свою очередь, характеризуют два основных условия: ребенок должен наглядно представлять поставленную перед ним задачу, и решать ее он должен в практических действиях. Этим условиям соответствует именно игровая форма ведения занятий с младшими школьниками. Исходя из этой посылки, необходимо придерживаться на занятиях такой формы организации деятельности учащихся, функция которой сводилась к реализации учебных задач в учебно-игровых действиях.

Естественную игровую потребность младших школьников в обычных школьных условиях нельзя считать реализуемой в полной мере [10]. Ребенок в шести-семилетнем возрасте в основном тяготеет к игровой деятельности. Для детей этого возраста характерны произвольные формы запоминания, которые приемлемы в игровых действиях, в то время, как неигровая форма работы с учащимися базируется на произвольном запоминании, психологически не свойственном для 6-7-летних детей. Игровая форма ведения занятий стимулирует условия для создания естественных ситуаций. «Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру... и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы иллюзорной игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков. Уже в игре мы находим момент, приводящий к эмансипации предмета в качестве знака и жеста» [13, с.95]. Использование игровой деятельности внутри учебной представляется перспективным при условии, если игра на занятиях в школе воспринимается не просто как игра, но как **урок в игровой форме.**

Игровой метод ведения занятий открывает большие возможности в организации речевого общения детей. «Речь во время игры, - замечает по этому поводу А.В.Трускавец, - средство обмена мыслями, способ коммуникации, она выполняет организующую и направляющую роль» [11, с.74]. Л.С. Выготский в свое время отмечал, что эмоциональная основа усвоения способствует формированию знаний в детской психике. В этом должно заключаться основное значение как игровых, так и познавательных действий учащихся. Речевые действия выполняются в игровом процессе при создании специфической учебно-игровой ситуации. Ошибочным представляется мнение, будто творческие игры с движениями и ситуативные упражнения сами по себе могут служить выработке в сознании ученика навыков устной русской речи. Не ситуация и игра как таковые помогают ребенку найти правильный ответ и употребить нужную форму, а **направляющее речевое содержание игр и ситуаций.**

Известно, что существенным психологическим признаком игры является одновременное переживание условности и реальности создавшейся ситуации. Человек знает, что играет, и в то

же время ведёт и чувствует себя так же, как в ответственных условиях реальной действительности.

Учебный процесс в школе реализуется в конкретных формах организации обучения. Форма процесса обучения обусловлена отношениями между учителем и учащимися в решении учебных задач. Выделяют отношения следующих видов: учитель – класс; учитель – класс – ученик; учитель – группа учащихся; учитель – ученик.

Эти отношения обуславливают и выбор форм деятельности: фронтальной, коллективной, групповой, индивидуальной.

Большинство учителей и педагогов стремится к интеграции различных организационных форм обучения, где урок как форма организации деятельности учащихся под руководством учителя, ограниченная определёнными смысловыми и временными рамками, систематически применяемая для решения дидактических задач – образования, воспитания и развития учащихся, является связующим звеном.

В зависимости от содержания уроков, их целей и форм организации учебной деятельности разнообразие уроков можно объединить в несколько типов. Из

множества классификаций наиболее традиционной является классификация уроков по цели организации занятий.

В соответствии с этим подходом выделяют следующие **типы уроков**: уроки изучения нового материала;

1) уроки совершенствования знаний, умений и навыков;

2) уроки обобщения и систематизации;

3) комбинированные уроки;

4) уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.[6]

В противовес урокам с такой жестко заданной структурой принято выделять так называемые нетрадиционные, нестандартные уроки.

Существует много классификаций нестандартных типов уроков:

И.П.Подласый представил следующие типы нестандартных уроков [9]: уроки – «погружения»; бинарные уроки, уроки – деловые игры; уроки – обобщения; уроки – пресс-конференции, уроки – фантазии; уроки – соревнования; уроки – игры; уроки типа КВН, уроки – «суды»; театрализованные уроки; уроки поиска истины; уроки – консультации, уроки –

лекции, уроки – концерты; уроки – творчества и т. д.

Некоторые типы нестандартных уроков выделены Т.Б. Кропочёвой [5]: урок – сказка; урок – «Лесная газета»; урок – путешествие; урок – мозаика; урок – викторина; урок – эстафета; урок – ярмарка; урок – «Клуб почемучек»; урок – экзамен; урок – «Эврика»; урок – экспедиция; урок–встреча.

А.В.Хуторской выделяет: **Уроки когнитивного типа:** урок-наблюдение; урок-эксперимент; урок исследования объекта; поисковый урок; лабораторно-практический урок; урок постановки проблем и их решение; урок конструирования понятий (правил, закономерностей, гипотез); урок конструирования теорий; урок-концепт, построение картины мира или ее части; урок работы с первоисточниками (культурно-историческими аналогами); интегративный урок; метапредметный урок; межпредметный урок; урок философского обобщения. **Уроки креативного типа:** урок составления и решения задач; урок-диалог (дискуссия, диспут, эвристическая беседа); урок-парадокс; урок-фантазия; урок изобретательства; урок технического (научного, прикладного, художественного,

социального, культурного, педагогического) творчества; урок моделирования; урок символотворчества; урок «изменения» истории (собственное решение исторических событий); урок-эвристическая ситуация; урок открытий; сочинение (задачи-сказки, считалки, летописи и т.д.); деловая игра; ролевая игра; урок-путешествие (реальное, виртуальное); урок-наоборот (ученик в роли учителя); урок в школе будущего; прогностический урок; урок защиты творческих работ; урок-олимпиада; урок творческого обобщения. **Уроки коммуникативного типа:** бинарный урок (ведут два учителя); урок рецензирования; урок взаимоконтроля; урок-вернисаж; урок-выставка; урок-аукцион; урок-конференция; урок-соревнование; урок-КВН; урок- «суд над явлением»; урок-спектакль; урок - «круглый стол»; урок-панорама; творческий отчет.

Названные типы уроков соотносимы с игровой деятельностью как видом деятельности.

В практике игровая деятельность выполняет функции:

- **развлекательную;**
- **коммуникативную;**
- **игротерапевтическую;**
- **диагностическую**

(выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры);

- **функцию коррекции** (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей);

- **межнациональных коммуникаций** (усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей);

- **социализации** (усвоение норм человеческого общежития).

Существует много классификаций, а следовательно, и много форм так называемых нестандартных, нетипичных, творческих уроков. Необходимость их разработки вытекает из особенностей организации учебной деятельности в начальной школе, где очень важно заинтересовать школьников, увлечь учебным материалом, сделать объяснение сложного материала занимательным, то есть повысить мотивацию к изучению предмета.

Приведем примеры некоторых типов нестандартных уроков, проводимых нами в качестве «уроков стабильной мотивации» по изучению русского языка в младших классах.

Урок – игра

«По страницам занимательной грамматики»

Доска оформлена в виде страниц книги.

- Ребята, освоить русский язык – трудное дело. Надеюсь, что вы не боитесь трудностей на пути к знаниям. Сегодня во время игры мы приоткроем некоторые страницы занимательной грамматики.

I. Прочитайка.

- Мы восприняли от греков способ письма слева направо и сверху вниз. В древности же многие народы писали справа налево. Евреи и персы и сейчас пишут так.

- Выберите, в каком порядке читать.

Вышли как-то лунным вечером зайцы на прогулку, хотели в лес забраться, но на опушке увидели большой камень, на котором что-то написано. Смотрят зайцы и недоумевают. Белка, сидящая на камне, кричит им сверху, каким образом прочесть эту таинственную надпись, но зайцы, к сожалению, не знают беличьего языка, а сами не могут никак разгадать, что написано. Помогите зайцам прочесть эту надпись.

I. Прочитайка.

- Мы восприняли от греков способ письма слева направо и сверху вниз. В древности же многие народы писали справа налево. Евреи и персы и сейчас пишут так.

- Выберите, в каком порядке читать.

Вышли как-то лунным вечером зайцы на прогулку, хотели в лес забраться, но на

опушке увидели большой камень, на котором что-то написано. Смотрят зайцы и недоумевают. Белка, сидящая на камне, кричит им сверху, каким образом прочесть эту таинственную надпись, но зайцы, к сожалению, не знают беличьего языка, а сами не могут никак разгадать, что написано. Помогите зайцам прочесть эту надпись.

Т	Х	Т	Ё	И
У	О	А	Т	Й
Д	Д	М	З	В
А	И	Ж	Л	О
Н	Т	И	Ю	Л
Е	Е	В	Щ	К

II. Отгадайка.

у	●			
в	е	●		
щ	ё	●		
л	а	с	●	
к	и	с	●	
л	о	п	а	●

(Уточка, веточка, щёточка, ласточка, кисточка, лопаточка.)

III. Соображайка.

Найдите лишнее слово:

1. МАК	РОМАШКА	РОЗА	ЛУК
2. КОШКА	СОБАКА	ВОРОНА	КОЗА
3. БЕРЕЗА	ДУБ	МАЛИНА	ОСИНА
4. КОРОВА	ЛИСА	ВОЛК	МЕДВЕДЬ

IV. Исправляйка.

Разве можно без улыбки видеть Кузины ошибки?!

Быстро Кузе помогайте, все ошибки исправляйте.

*Я хадил сегодня в лес,
там на дериво залес,
а потом спускался внис,
да нечаянно повиз.*

V. Придумайка.

Образуйте от данных слов клички животных.

шар – собака ... (Шарик)

пух – кот ... (Пушок)

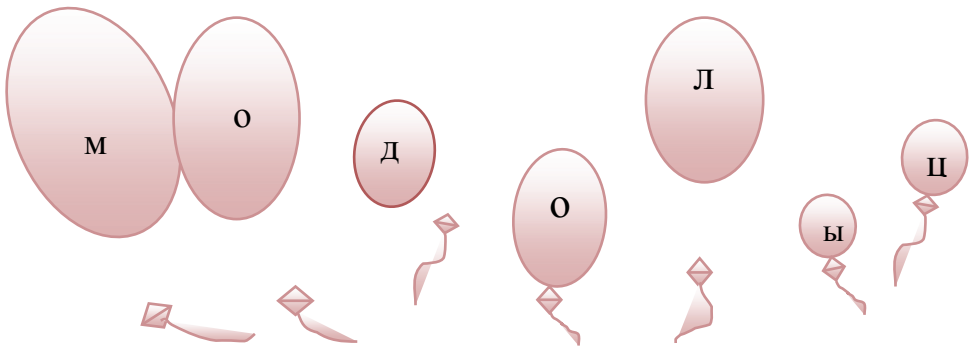
стрела – собака ... (Стрелка)

рыжий – кот ... (Рыжик)

Подведение итога урока.

- Какие страницы занимательной грамматики вам особенно запомнились. В какие игры вам ещё хочется поиграть?

-А вот и награда. Последняя страница нашей книги. *Поздравление.* Но прочтёт её тот, кто решит ещё одну логическую задачу. Расположите шарики от самого большого до самого маленького.



Учитель подводит итог и награждает самых активных ребят медалями, а всех участников грамотами за участие в турнире любознательных по русскому языку.

Урок – сказка

Известный математик А.И. Маркушевич отмечал, что «человек, не воспитывающийся на сказках, труднее воспринимает мир идеальных стремлений», что «благодаря сказке ребёнок начинает отличать реальное от необычного», что «нельзя развивать, минуя сказку, не только воображение, но и первые навыки критического мышления».

Можно выделить следующие **этапы подготовки к уроку-сказке:**

- 1) выбор сюжета сказки;
- 2) отбор содержания работы;
- 3) разработка хода урока (с чего начать, какое задание дать, в какой форме, продумать самостоятельную работу учащихся, индивидуальный подход),
- 4) продумывание итога урока.

Урок-сказку можно построить так: в начале урока дети читают письмо от девочки из сказки «Гуси-лебеди». Вместе с девочкой ребята выполняют задания от печки, яблони, молочной речки. В конце пути им пытается помешать Баба Яга. Ребята выполняют и ее задание и спасают братца. В конце урока девочка благодарит ребят за помощь, хвалит за хорошие знания по русскому языку.

Такие уроки позволяют разнообразить виды работ, найти каждому ученику занятие по душе. Кроме того, материал таких уроков расширяет кругозор учащихся.

На данных уроках изучение нового материала и закрепление ранее изученного облачено в форму сказочного повествования. Сказочная форма позволяет ввести необычные сказочные ситуации, при разрешении которых дети закрепляют изученный материал или делают открытия, усваивая новые знания. Встреча детей с героями сказок не оставляет их равнодушными. Использование сказочного сюжета придаст уроку творческий и развивающий характер, помогает воспитать у детей трудолюбие, чувство сострадания, развить логическое мышление. Преодоление препятствий вместе со сказочными героями придаёт обучению яркую эмоциональную окраску, что способствует повышению уровня усвоения материала урока.

Уроки – путешествия

Урок-путешествие в начальных классах должен быть уроком комбинированного типа. Отдельные этапы урока соединены смысловым содержанием сюжета. Уроки-путешествия в основном

рекомендуется использовать на этапе обобщения знаний, умений и навыков по определённой теме. Их возможности при этом не ограничены. Урок-путешествие требует большой предварительной подготовки, специального подбора материала, логической увязки каждого упражнения с идеей урока. В начальных классах приемлемы следующие виды данных уроков:

- урок – путешествие с любимым героем;
- урок – путешествие по сюжету сказки;
- урок заочного путешествия к выбранному объекту ;
- урок – путешествие по выбранному маршруту;
- урок – путешествие на определенном транспорте.

На этапе перехода к послебукварному периоду можно провести такой урок- путешествие. Буквы украли Пират и Бармалей.

Ребята, проплывая через пролив Загадок, мимо острова Буквоешки и острова Сказок, добираются до острова Пиратов и спасают буквы.

Учитель.

- Ребята, мы получили срочную телеграмму! Буквы в опасности, надо их спасти!

Телеграмма! Телеграмма!

Срочно! Срочно! Помогите!

От гибели спасите!

Помогите нам, ребята,

Мы на острове Пиратов.

Плыть к нам очень нелегко

Вдоль по речке Лимпопо.

Ждет вас много испытаний,

Ждет немало вас заданий,

Чтоб вы нас смогли найти,

Высылаем план пути.

(На экране появляется карта.)

Коль не справитесь за час,

Бармалей утопит нас.

Учитель. Ну что, друзья, поможем буквам?

Ну тогда смелей вперед!
(Показывает на карте, куда надо плыть.)

Впереди пролив Загадок

Нас по плану с вами ждет.

Входит Вопросительный знак.

Я в проливе Загадок

Рад вас видеть, рад вам всем.

Вам задам сто тысяч вопросов:

Кто? Откуда? И зачем?

Да, загадывать загадки

Я, друзья, большой мастак.

Вы меня узнали, братцы?

Вопросительный я знак.

Что стряслось? Беда какая?

Я помочь готов всегда.

Буква Я.

Бармалей украл все буквы,
Наша помощь им нужна.

Вопросительный знак.

Знаю я, что вам поможет.

Вы должны с собою взять

Что-то важное, такое...

Не могу я вам сказать.
 Я вам должен буду только
 Лишь загадки загадать.
 Ну а вы в ответ мне букву
 Будете должны назвать.
 Буквы в слово соберутся,
 Без которого в пути,
 Дети вряд ли обойдутся,
 Чтоб товарища спасти.

(Нужно выделить букву, которая повторяется в данном стихотворении.)

Утром на траве росой
 Эта буква заблестит,
 А под вечер на крылечке
 Рядом громко зарычит.
 Дети. Буква "Р".

Вопросительный знак.

Эта буква на морозе,
 Как оса, ужалить может.
 Ну а в мае на березе
 Жук ее узнать поможет.

Дети. Буква "Ж".

Вопросительный знак.

С этой буквой – добрым другом –
 Долгою дорогой в дом
 День за днем назло недугам
 Даже под дождем идем.
 Дети. Буква "Д".

Вопросительный знак.

Эту букву паровоз
 На свой трубе привез,
 Губы вытяни в трубу
 И получишь...
 Дети. Букву "У".

Вопросительный знак.

Буква эта знаменита –

Стоит в начале алфавита.

Дети. Буква "А".

Вопросительный знак.

Эта буква бодрым шагом
 В бой идет под барабан,
 И бодает буква букву,
 Будто баловник баран.
 Дети. Буква "Б".

Вопросительный знак.

Вот все буквы перед нами –
 Каждый может их назвать.
 А теперь нам надо с вами
 В слово буквы все собрать.
Все буквы написаны на карточках, дети собирают из них слово дружба.

Вопросительный знак.

Получилось слово "дружба".

С ней дорога не беда,
 С ней любое испытанье
 Будет по плечу всегда.

Учитель.

Что ж, за помощь вам спасибо,
 Мы же дальше поплывем.
(Показывает на карте.)

Дальше остров необычный
 Буквоешки мы найдем.

Буква Я.

Что за остров необычный?
 Кто же это буквы ест?

Выходит Буква, вся перевязанная бинтами.

Буква.

Это грозный Буквоешка –
 Всех он съест в один присест.
 Обглодал он все словечки,
 Не оставил ничего

И теперь сидит на печке,
Вы не трогайте его.
Может быть, смельчак найдется
Наши буквы починить?
А иначе очень трудно
Будет вам по морю плыть.
Надо буквы дописать,
Чтобы фразу прочитать.

*Ребята дописывают фразу,
получается:*

"Удачи вам, ребята!"

Буква.

Я удачи вам желаю
И счастливого пути!
И друг моих, я знаю,
Вы сумеете спасти.

Учитель.

Мы смогли решить загадки
И продолжить путь вперед,
Нас волшебный остров Сказок
Впереди, ребята, ждет.

*Учитель загадывает загадки
о сказочных героях.*

Нам до острова Пиратов
Остается так немного.
Ждут нас буквы с нетерпением,
Отправляемся в дорогу.

Бармалей.

Я ужасный Бармалей!
Ненавижу я детей
Дружных и активных,
Добреньких, противных.
Вы зачем сюда приплыли?
Что вы здесь у нас забыли?

Буква Я.

Буквы наши отпускайте,
Вы их мучить перестаньте.
Если буквы вы бы знали,
Книжки б разные читали.

Пират.

Не нужны нам ваши книжки.
Все девчонки и мальчишки
Скоро буквы позабудут –
И пиратами все будут.

Учитель.

Нам без палочки волшебной,
Видно, тут не обойтись.
Ну-ка, Бармалей, сейчас же
Ты хорошим становись!

Дотрагивается до Бармалея.

Бармалей.

Я... хорошим, добрым буду,
Буду книжки я читать.
А мальчишек и девчонок
Я не буду обижать.

Учитель.

Ну что же, зло мы победили,
Спасли все буквы, и теперь
В огромном океане Знаний
Для вас всегда открыта дверь.

На уроках-путешествиях нена-
вязчиво обогащается словарный
запас, развивается речь, активи-
зируется внимание детей, рас-
ширяется кругозор, прививается
интерес к предмету, развивается
творческая фантазия и воспи-
тываются нравственные качества.

Литература

1. **Будникова В.С.** Сюжетные уроки. [Текст] /В.С.Будникова. //Нач.шк. – 1999. - №10. – с. 82-83.
 2. **Варламова Г.Г.** Нетрадиционные формы учебных занятий как средство формирования познавательных интересов. Урок – лабиринт. [Текст] /Г.Г.Варламова. //Нач.шк. – 2000. - №10. – с.10-14.
 3. **Кавтарадзе Д.Н.** Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. [Текст] /Д.Н.Кавтарадзе. – М.: Флинта, 1998. – 192с.
 4. **Кайдаш Е.Г.** Развитие познавательных интересов в учебном процессе. [Текст] /Е.Г.Кайдаш. //Нач.шк. -1993. - №12. – с.14-19.
 5. **Кропачева Т.Б.** Нетрадиционные уроки естествознания в начальной школе. [Текст] /Т.Б.Кропачева. //Нач.шк. – 2002. - №1. – с.57-63.
 6. **Махмутов М.И.** Современный урок. [Текст] /М.И.Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184с.
 7. **Нестандартные уроки в начальной школе (игры, соревнования, викторины, турниры, путешествия)**[Текст] /Авт. - сост. С.В. Савинова.- Волгоград: Учитель, 2003. – 85с.
 8. **Организация современного урока: Кн. для учителя.** [Текст] /Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Просвещение, 1984. – 144с.
 9. **Подласый И.П.** Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. [Текст] /И.П.Подласый.- М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 400с.: ил.
 10. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии /Г.К. Селевко.- М.: Народное образование, 1998.
 11. **Трускавец А.В.** Дидактические игры как средство развития русской устной речи учеников многонациональных подготовительных классов. Канд. дисс., М.,1974.
 12. **Хуторской А.В.** Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.: ил.- (Серия «Учебник нового века»).
 13. **Щербина Г.С.** Сказка как средство воспитания. [Текст] /Г.С.Щербина.//Нач.шк. – 1995. - №3. – с.30-33.
 14. **Фридман Л.М.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя. [Текст] /Л.М.Фридман, Т.А.Пушкина, И.Я.Каплунович.- М.: Просвещение, 1988. – 207с.: ил.
- Эльконин Д.Б.** Проблемы психологии детской игры в работах Л.С.Выгодского, его сотрудников и последователей. «Вопросы психологии», 1976, №6.

ЛИНГВИСТИКА

ПРИНЦИПЫ ТОЛКОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ-ТЕРМИНОВ

Л.С.АРЗУМАНЯН

Школа «Макседан»

В настоящее время лингвисты и методисты все чаще обращаются к вопросам анализа языковых единиц в аспекте их функционирования в общелитературном и научном поле. С этих позиций мы решили провести анализ юридических понятий-терминов, в результате чего пришли к выводу, что собственно юридические понятия-термины толкуются по следующим принципам:

1) “**по типу**” – термины трактуются на основе понятий, которые носят признак и характеристику узкоспециальных отраслей знаний – суждения и категории, свойственные только юриспруденции.

“Узкоспециальная терминология — самый представительный слой специальных терминов, именующих специфические для каждой отрасли знания, реалии, понятия, категории. Организующим началом для узкоспециальных терминов считается наличие

в каждой из терминосистем и в терминологии (как общей совокупности специальных слов) типовых категорий понятий, по которым распределяется основной корпус терминов” [2, с.147].

В качестве иллюстрации сказанному рассмотрим несколько примеров: *алиби* – доказательства, подтверждающие нахождение подозреваемого или обвиняемого в момент совершения преступления вне места преступления; *алименты* (в семейном праве) – средства, установленные в судебном порядке, на содержание несовершеннолетних детей; *деликт* – термин используется в научно-правовой литературе, обозначает проступок – нарушение прав; *нотариус* – лицо специально уполномоченное совершать юридически значимые действия. Анализируемые термины отражают общую специфику правового поля и предполагают наличие обязательных составляющих, характерных для построения

и понимания системы правоведения.

2) “по принадлежности” – группа рассматриваемых терминов вбирает в себя значения двух или нескольких профессиональных сфер. Поэтому подобные юридические термины определяются через лексические единицы различных областей науки, техники и т.д.: термины содержат понятия экономического, военного, авиационного, градостроительного, экологического и т.д. характера. Такие понятия зачастую являются отражением кодексов, законов, регламентирующих различные области и структуры общественно-правовых отношений. В качестве примера обратимся к группе юридических терминологических сочетаний, отражающих некоторые экономические понятия: *бухгалтерская отчетность* – “единая система данных об имущественном и финансовом положении организации, и о результатах ее хозяйственной деятельности за период, составленный на основе данных бухгалтерского учета”; *вексель* – “долговой документ, вид ценной бумаги, денежное обязательство строго установленное законом”; *должник* – “в гражданском праве сторона, обязанная совершать в пользу другой стороны – кредитора – определенные действия”; *здаток* – “денежная сумма, платеж, выдаваемая одной

из договаривающихся сторон по договору другой стороне”.

Приведенные терминологические сочетания объединяются сходными характеристиками отдельных явлений, процессов, имеющих место в конкретной области знания. “Для межнаучных терминов такого рода актуален вопрос о типе семантических отношений, которыми связаны эти наименования при условии их применения в разных терминологических системах. Иными словами, являются ли они значениями одного термина, или в разных терминологиях фактически употребляются термины-омонимы, т. е. *самостоятельные наименования, сохраняющие внешнее сходство и общую изначальную сему, которая в каждой конкретной терминологии претерпевает модификацию*. По всей вероятности, решение этого вопроса в значительной мере будет зависеть от того, по отношению к какой лексической системе рассматриваются данные слова. Если анализируется лексика общелитературного языка (многие из этих номинаций включены в толковые словари литературного языка), то данные лексемы могут быть рассмотрены как полифункциональные и полисемантические (словари в этом случае указывают посредством соответствующих помет конкретные сферы их употребления).

При рассмотрении данных терминов в ракурсе специальной лексики языка науки с учетом их принадлежности разным терминосистемам они могут быть признаны самостоятельными наименованиями. Тогда их можно расценить как находящиеся в отношениях омонимии» [2, там же].

3) **“по составляющим”** – по лексическому составу исследуемые термины состоят из нескольких частей: общего слова, входящего в структуру нескольких понятий и ключевого составляющего слова, содержавшего основополагающее дифференцирующее лексическое значение. По такому принципу поясняются термины, образованные способом терминологизации словосочетаний. Например, слово *акт*, входящее в такие юридические понятия как *акт агрессии*, *акт коммерческий*, *акт о суброгации*, *акты гражданского состояния*. Семантика слова *акт* указывает на то, что речь идет об определенных документах, имеющих юридическую силу. Слова, зависимые от ключевой лексической единицы (*акт*), в рассматриваемых словосочетаниях конкретизируют и уточняют общее понятие. В представленных примерах истолкование терминологического сочетания в большей степени определяется значением слов *коммерческий*, *гражданский*, *агрессия*, *суброгация*:

Акт агрессии – по Уставу ООН в международном праве наиболее опасный вид нарушения мира, факт констатируется Советом Безопасности ООН;

Коммерческий акт – документ, удостоверяющий обстоятельства, являющиеся основанием при осуществлении предпринимательской деятельности;

Акт о суброгации – “документ о передаче страхователем на взыскание ущерба с третьих лиц страховщику после уплаты им страхового возмещения” [3, с.22].

Акты гражданского состояния – действия граждан или события, влияющие на изменение или прекращение прав и обязанностей, характеристика правовых обязанностей граждан (регистрация рождения, заключения брака, усыновление и т.п.), а также документ.

Как справедливо отмечает Т.К. Виноград, “... вербальные средства имеют тенденцию к формированию некоего ядра (центра), составляющего основной, наиболее функционально нагруженный лексико-семантический фонд, и периферии, роль которой существенно иная, но не менее значимая. Ядро объединяет основной лексический фонд, включающий в себя как специальные, так и неспециальные вербальные средства выражения

соответствующего области знания содержания”[2, с.145].

4) “**по ситуации**” – при таком подходе пояснения терминов возможны варианты.

В частности, из общеупотребительного поля функционирования в систему юридических понятий отбираются те значения слова, которые обуславливаются именно регулированием ситуаций правовых отношений. Например, *нарушитель* – “лицо, совершившее и пытающееся совершить несанкционированное действие, а также лицо, оказывающее ему содействие в этом”[4, с.39]; *обнаружение* – “установление факта несанкционированного действия”[там же]). При многозначности слова в терминологической системе утверждается лексическое значение, отражающее сему “правомерности /неправомерности”. Так, если в общеупотребительном значении под *территорией* понимаем – “земельное пространство с определенными границами”, то в правовой сфере – это не только земельное, но и воздушное, водное пространство. Таким образом, слово *территория* в правоведении поясняется как “... земные поверхности, территориальные и внутренние воды и воздушное пространство над нами, находящиеся под суверенитетом этого государства”[4, с.84].

Общеупотребительные слова используются в их номинативном значении, что позволяет объективно обозначить сущность понятия или явления. Однако в конкретном научном тексте, а именно - в *правоведении*, они могут изменять свое лексическое значение, что необходимо учитывать при трактовке терминов-понятий.

Таким образом, функционирование языковой единицы в зависимости от сферы применения приводит к разграничению, варьированию, модификации его лексического значения. В юридической терминологии при переносе многозначного слова из общелитературной сферы в научную лексема варьируется. При образовании новой семы происходит перенос значения, имеющего связь и показывающего сопричастность понятия к юридической области знаний. Сема профессиональных слов поглощает лексему общеупотребительных слов *закон, право, норма, порядок, долженствование, обязанность* и т.д. Формируется система юридических понятий, исторически складывающихся и развивающихся во времени, выполняющих когнитивную функцию языка.

Таким образом, в отличие от терминов других наук, юридические термины в плане соотношения с общелитературными словами, имеют свои особенности

и принципы толкования, которые необходимо учесть при составлении словаря юридических терминов:

1. В отличие от общеупотребительной лексики, юридические термины могут быть сложными образованиями, что обусловлено сложностью выражаемых понятий, которые могут относиться друг к другу как род к виду, один тип к другому и т.д.;

2. Общелитературное слово и термин могут являться омонимами, но наличие некоторой общности сем говорит нам о полисемии. В таких случаях ни одно значение одного члена пары не

совпадает со значением другого члена пары;

3. Общелитературное слово и термин – синонимы, отличающиеся друг от друга только обобщенностью, толкования.

4. Общелитературное слово может считаться производящим в семантическом плане по отношению к юридическим терминам;

5. Юридические термины имеют иерархию значений, зависящими от разных контекстов (кодексов законов), чем обусловлена одна из причин их многозначности.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Виноградов В.В.** Основные типы лексических значений слова// Избранные труды: Лексикология и лексикография. М., 1977. -169с.
2. **Виноград Т.** К процессуальному пониманию семантики. Новое в зарубежной лингвистике: Выпуск XII. Прикладная лингвистика. Составление Звегинцева В.А. Москва «Радуга». 1983.- с.130
3. **Сухарева А.Я., Крутских В.Е.** Большой юридический словарь. 2-е издание. М. ИНФРА-М., 2002.-704с.
4. **Фединский Ю.И.** Большой словарь официальных юридических терминов. М:Изд-во «Экономика», 2001.- 647с.
5. Кодекс РФ об административных правонарушениях, ФЗ от 30 декабря 2001г., N 195-ФЗ.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

СЕМАНТИКА СРАВНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ

(Опыт сопоставительного анализа на материале
произведений У.Сарояна)

О. С. АЛЕКСАНИН

ЕГУАС

В современной лингвистике сравнительные конструкции исследованы с точки зрения их строения, средств выражения, стилистики, что полностью вписывается в русло современных изысканий в области теоретической, описательной и сопоставительной лингвистики [1-4, 8 и др.]. С точки зрения функциональной лингвистики сравнение рассматривается как конструкция (или выражение), которая фиксирует сравнение (двух или нескольких субъектов, объектов, действий, признаков и т.д.). В связи с этим рассматриваются средства, которые позволяют выражать то или иное сравнительное значение, а они выражают превосходство или тождество: *He's longer, than his brother - He's long like his brother*. "Если понятие функционального поля базируется на объединении структурно разных конструкций, имеющих единое назначение, то в понима-

нии природы этого назначения (функции) мы неизбежно опираемся на интуицию. Мы говорим: "поле субъективности", "поле пространственных отношений"... , не задавая заранее четких границ каждого поля. Применительно к компаративным конструкциям мы исходим из того, что если две конструкции (А и В) ощущаются нами как функционально сходные, то между ними должна существовать глубинная структурная параллель. Они должны быть сходными в своей структурной организации, их синтаксические механизмы должны быть хотя бы частично общими" [8, с.10].

Однако конкретные примеры, взятые из живой речи, оказываются не только не однозначными, но и не настолько прямо соотносимыми, как это может показаться при сопоставлении академических примеров, которые переходят из одной научной рабо-

ты в другую – без дополнительного исследования и анализа.

Если за основу классификации сравнений принять формальный фактор, то действительно они сопоставляют предметы, признаки, действия, качества, количества – во времени и пространстве. Причем во всех языках предмет сопоставляется с предметом, качество с качеством, место с местом и т.д..

Рассматривается и семантика сравнительных конструкций. Если оставить схоластические споры о том, включать ли в число средств сравнения формы степеней сравнения прилагательных, прилагательные типа *звероподобный*, *like-minded* и т.д., сравнительные средства изучались с точки зрения их соответствия-несоответствия семантике союза *как* (в английском – *as*, *like*) – методом замещения, например: *Перед его глазами земля качалась, словно море* = *Перед его глазами земля качалась, как море*. ...*He started picking his nose and scratching his head like a dog looks at somebody it wants to be friends with*. = ...*he started picking his nose and scratching his head as a dog looks at somebody it wants to be friends*

Достаточно основательно изучено, какие сравнительные компоненты заменяют друг друга, какие не заменяют и т.д.. Ср.: *Точно ветер шумит над безлюдным полем* = *Словно ветер шумит над безлюдным полем*. = *Будто ветер шумит над без-*

людным полем при отсутствии *Как ветер шумит над безлюдным полем*, хотя замены *точно*, *будто*, *словно* на *как* в русском возможны почти без исключения. *He left the house as a man leaves something so touching he cannot bear to be near it.* - *He left the house like a man leaves something so touching he cannot bear it.* Замены *as* на *like* в английском возможны также почти без исключения.

В существующих исследованиях сравнительные конструкции являются однозначными. Например, “в сравнительных предложениях выражаются собственно характеризующие отношения, основанные на ассоциативной связи между двумя явлениями: характер явления главной части раскрывается путем установления сходства с другим явлением, называемом в придаточном. Выразителями ассоциативной связи являются сравнительные союзы, которые составляют конституирующий элемент сравнительного предложения” [5, с.733]. Существенное значение придается модальности как дополнительному элементу сравнительной семантики. Так, выражения типа *Слова твои будто острый нож* или *He lands on his feet like a cat* классифицируются как модально обусловленные, в то время как обороты типа *Он был высокий, как сосна* или *Who was as still as rock* считаются чисто сравнительными.

Объектом нашего анализа является семантика сравнительных выражений (конструкций и фраз, включающих определенные союзы), их возможная моно- и многозначность, а при многозначности – условия, которые исключают многозначность в контексте. Под контекстом в работе понимаются все факторы, благодаря которым устанавливается однозначность речи (синтаксис конструкции, ее синтаксическая функция в предложении, морфологические формы составляющих компонентов, их лексические значения) [6, с.34].

Остановимся на семантических конструкциях тождества, сущность которых состоит в уравнении двух субстанций. Рассмотрим примеры:

Я еще наляжусь, как ты мечешься, словно тигр в клетке.

I shall see you walking about like a tiger

Достаточно небольшого отрыва от опыта употребления, как сразу же выясняется, что тигр в клетке большей частью ведет себя достаточно спокойно: если его накормили, напоили и т.д., оставили в покое. Значит, предложение реально должно выглядеть следующим образом: *Я еще наляжусь, как ты мечешься, словно тигр в клетке, когда его разозлили.* = *Я еще наляжусь, как ты мечешься, словно злой тигр в клетке.* = *Я еще наляжусь, как ты, злой, мечешься, словно злой тигр в клетке.* В английском ва-

рианте: *I shall see you walking about like a wicked tiger*, или *I shall see you walking about like a too hungry tiger*. При переходе от поверхностного выражения к глубинной семантике выявляется, что сравниваются в данном предложении два субъекта через их характеристики, причём характеристика – ситуативная, которая виртуально не выражается. Исходя из этого подобные сравнения можно называть *косвенными*, воспринимаемыми через опыт употребления.

В то же время данная сравнительная конструкция может быть истолкована и иначе: *Я еще наляжусь, как ты мечешься, словно тигр в клетке.* = *Я еще наляжусь, как ты мечешься в бессилии, словно тигр в клетке.* = *Я еще наляжусь, как ты мечешься в бессилии, словно тигр мечется в клетке в бессилии.* *I shall see you walking about like a tiger.* - *I shall see you walking about like an impotent tiger.*

Не надо обращаться к толковым или иным словарям, чтобы убедиться, что *злой* ≠ *в бессилии* или *wicked* ≠ *impotent*. Более того, во втором случае сравниваются не характеристики, а действия, аналогия между которыми также не вызывает возражений.

Конструкции, подобные рассматриваемым, в нашей науке не исследованы и не классифицированы. Их, конечно, следует назвать многозначными, однако в силу “разнообъектности” сравнения – *несмежно многозначными*.

Он хотел бы сажать красоту, как цветы, и любоваться ее ростом, - читаем в русском переводе Сарояна. Стилистическая маркированность выражения заключается уже в том, что здесь сравниваются два объекта – реальный и ирреальный, что в нейтральном стиле исключается. Выражение несет явную символическую нагрузку в образной системе произведения, однако это – литературоведческая сторона проблемы. В лингвистической интерпретации выражение может быть истолковано в следующих вариантах:

1) Он хотел бы сажать красоту, как цветы, и любоваться ее ростом. = Он хотел бы сажать красоту, как сажают цветы, и любоваться ее ростом.

2) Он хотел бы сажать красоту, как цветы, и любоваться ее ростом. = Он хотел бы сажать все красивое, как красивые цветы, и ...

3) Он хотел бы сажать красоту, как цветы... = Он хотел бы сажать то, что красиво, как цветы...

Первый вариант интерпретации предполагает сопоставление действий, которыми реализуются сравниваемые объекты. Второй вариант свидетельствует о сравнении предметов по признакам, а третий – о сравнении двух предметов (то, что красиво, как цветы).

Говоря о полисемии лингвистического знака, мы, как правило, за единицу дифференциации принимаем узкий контекст, который позволяет установить, при каких условиях данное значение имеет место. При сравнении конструкций типа рассматриваемых, нам приходится обращаться к широкому контексту, определение границ которого является следующей задачей. На основании же двух рассмотренных примеров можно вывести, что сравнение двух предметов может переходить в сравнение их признаков или действий (в том числе действий, совершаемых над ними: красоту, как и цветы – сажают люди), а многозначность не сниматься контекстом, т.е. она может быть ее составной частью, целью выражения, назначенностью.

Например: ...the place was exactly the way it had been all the years of the world.

Структурная организация данного сравнения неоднозначна. Признак сравниваемого субстанта даётся косвенно, через описание обстоятельства времени. Опять-таки можно прибегнуть к средству замещения сравнительного the way на as. Например: ... the place was as it had been all the years of the world. А теперь попытаемся раскрыть семантику as it had been all the years of the world. Это может быть местность, куда не ступала нога человека.

Или, если после *exactly* прибавить *beautiful*, то можно получить следующее сравнение: *...the place was exactly beautiful, the way it had been world*. Из чего может следовать, что далеко несинонимичные *beautiful* или *as it had been all the years of the world* стали синонимами для данного сравнения. Не нужно забывать о том, что синтаксическое строение данной компаративной конструкции тоже вызывает особое внимание. Здесь *exactly the way* является указательным признаком *the place*, а другая часть сравнения *it had been all the years* есть придаточное сравнительное с опорным словом обстоятельства времени *all the years*. Несомненно подобные сравнительные конструкции вызывают интерес даже не только в семантическом плане, но и в синтаксическом, и они не исследованы именно в данных аспектах.

He regarded speechmakers as fools (speechmakers= fools). - Книжники - все дураки, как и ораторы. В этом предложении – два знака равенства: *книжники = дураки = ораторы*, однако сравнительная конструкция тождества сформулирована только во втором уравнении. Факт свидетельствует о том, что отождествление может выражаться не только сравнением, но и предикативной связью, если оба члена выражены существительным. Та же формулировка может быть передана иначе: сравнительная конструкция является частным

случаем выражения отождествления. Ср.: *Книжники- дураки, как и ораторы. - Книжники, как и ораторы, все дураки.* Последнее варьирование показывает, что рассматриваемый пример имеет три значения: *книжники - дураки, как ораторы*; *книжники и ораторы – дураки*; *книжники (все) такие же дураки, как и ораторы* (т.е. заранее известно, что *ораторы – дураки*). Именно последнюю мысль и хотел выразить гениальный Сароян.

В *...this play between Johnny and the sun grows, like theme of music* передаётся сравнение двух качественно разных абстрактных существительных: *play* и *theme of music*. *Play* в значении *играть* обычно не может отождествляться с *theme of music*, и это сравнение передаётся в иносказательной форме, чтобы подчеркнуть впечатление от действия, происходящего в первой части данного сравнения. Оно происходит без участия предикатива в сравнительной части, но мы попытаемся его дополнить. Например: *...this play between Johnny and the sun grows, like theme of music = ...this play between Johnny and the sun grows like theme of music grows*. А теперь можно передать сравнение по признаку действия: *...this play between Johnny and the sun grows, like theme of music = ...this emotional play between Johnny and the sun grows like theme of music - ...this play between Johnny and the*

sun grows, like theme of music = ...this harmonic play between Johnny and the sun grows like theme of music. Рассматриваемые примеры показывают, что хотя формально сравниваются две субстанции (два предмета), на самом деле сравниваются их действия или признаки.

Это было поистине превосходное послание, такое же, вероятно, прекрасное, как “Послание римлянам”. Такое сравнение можно назвать двухплановым: сравнение двух объектов по двум названным признакам – дважды. Ср.: *Это было поистине превосходное послание, как “Послание римлянам”*, где один из элементов сравнения опущен, однако мысль от этого не теряет.

В исходном предложении сравниваются известное и неизвестное: оба характеризуются через качественные прилагательные, благодаря которым и строится сравнение. В ином варианте сравниваются известное, качество которого не вызывает сомнений и поэтому не характеризуется, и неизвестное, которое характеризуется через качество известного: *...Я любил изображать своих дружков, таких, как Джимми Вольта или Френки Суза, в роли будущих капитанов индустрии. - ...Я любил изображать своих дружков, например, Джимми Вольта или Френки Суза, в роли будущих капитанов индустрии.- ...Я любил изобра-*

жать своих дружков в роли будущих капитанов индустрии; This sort of talk always pleased me because I liked to imagine what kind of future captains of industry pats of mine, like Al Vittore, Dick Basmaj, and Frankie Averedo were going to be. В английских примерах значение присоединения (уточнения) проявляется при замене слова *like* на *as*. Например: *This sort of talk always pleased me because I liked to imagine what kind of future captains of industry pats of mine, as Al Vittore, Dick Basmaj and Frankie Averedo were going to be.* Можно *like* или *as* заменить на *for example* *like*: *This sort of talk always pleased me because I liked to imagine what kind of future captains of industry pats of mine for example like Al Vittore, Dick Basmaj and Frankie Averedo were going to be.* Существует возможность вовсе опустить данный сравнительный союз: *This sort of talk always pleased me because I liked to imagine what kind of future captains of industry pats of mine were going to be.*

Сама конструкция, включающая сравнительное *like*, относящееся к субстанту, вбирает в себя два компонента: сравнение и присоединение. Сравнение выражается сравнительным оборотом: *like Al Vittore, Dick Basmaj, like you and me, like your brother.*

Сравнение в данном предложении имеет значение присоединения (уточнения), что проявляется при замене сравнительных

слов более прозаичными *например, for example* и в возможности употребления предложения с опущенным сравнением. Как показывают другие примеры, сама конструкция, включающая в себя сравнительные союзы, связывающие предметы, включает два компонента: сравнение и присоединение. Сравнение выражается сравнительным оборотом: *таких, как Джимми и Френки; таких, как я и ты; таких, как новые начальники*. В конструкции же предложения такой оборот является присоединительным, поскольку его можно опустить.

Однако Оно (слово) было таким же сердечным, как первое, и даже, пожалуй, еще сердечнее. - *It (letter) was as cordial as the first and as a matter of fact, if anything a little more cordial*. Попытки варьирования конструкции и лексического состава данного предложения дают следующее: Оно (слово) было таким же сердечным, как первое, и даже, пожалуй, еще сердечнее. - Оно (слово) было таким же, как первое, и даже, пожалуй, еще сердечнее. - Оно (слово) было сердечным, как первое, и даже, пожалуй, еще сердечнее, чем первое. *It was as the first (one) and as a matter of fact, if anything a little more cordial. - It was cordial as the first and as a matter of fact, if anything a little more cordial*.

Вариации показывают, что конструкция выражает чистое сравнение двух предметов по

двум признакам, или отождествление признаков двух предметов: оно однозначно и выражается избыточно, с помощью двух компонентов (они в вариантах опущены).

Данная сравнительная конструкция отличается от предыдущей как по значению, так и по строению. Если за основу анализа принять все компоненты, которыми определяется контекст (см. выше), то установить различие рассматриваемого сравнения от предыдущего по форме достаточно просто: в предыдущем случае имеем *такие, как*, во втором *такие..., как..., like* во втором *as*. Иначе говоря, во втором случае сравнение относится к разным субъектам и *такие, like* сопровождаются сравниваемым признаком.

(Дядя Гико) не был таким силачом, как Лайонел Стронгфорт. Предложение выражает однозначное сравнение двух субъектов по одному признаку, выраженному существительным, что подтверждается переходом в один шаг: (Дядя Гико) не был таким сильным, как Лайонел Стронгфорт. Возможный вариант (Дядя Гико) не был силачом, как Лайонел Стронгфорт свидетельствует о том, что конструкция дополнительных значений не содержит. Ср. позитивный вариант: (Дядя Гико) был таким силачом, как Лайонел Стронгфорт. Такая конструкция может сравнивать не только по признаку, но и предмету. Ср.: (Дядя

Гико) не был таким силачом, как Лайонел Стронгфорт. - (Дядя Гико) не был таким человеком (министром, капитаном, канатоходцем), как Лайонел Стронгфорт.

My uncle Giko hadn't read as many smart books as I had read because he read slower and with greater difficulty... И здесь предложение выражает однозначное сравнение двух действий, а в другой его части, которая является придаточным изъяснительным, даётся сравнение действий по признаку. В первой части сравнение выражено глаголом в отрицательной форме. *My uncle Giko hadn't read as many smart books as I had read*), такое же сравнение между глаголами во второй его части (*because he read slower and with greater difficulty than I*). Первая его часть не имеет дополнительных значений, а во второй - один признак *slower* дополняет второй *with greater difficulty*.

Следующий пример формально аналогичен данному: *Хотя дядя не был такой здоровенный, как мистер Стронгфорт, зато мистер Стронгфорт не был таким воинственным, как дядя.* Это предложение сложное, с придаточным уступки, однако сравнение в них выражено параллельными конструкциями *такой..., как ...*. Лексическая замена названия признака на название предмета исключается ввиду семантики слов *здоровенный* и *воинственный*.

А теперь рассмотрим пример, который фиксирует сравнение двух субъектов: *From now on, son, he said, I want you regard me as a friend who will give you the shirt off his back.* С точки зрения традиционной лингвистики здесь имеет место сравнение двух субъектов: известного автора данных слов *me* и неизвестного, обобщённого, - по признаку: *who will give you the shirt off his back*. На самом деле это только поверхностное сравнение. Глубинное сравнение предполагает следующую иерархию: *I want you regard me as a friend. - I want you regard me as a friend who will give you a shirt but not off his back. - I want you regard me as a friend who will give you a shirt off his back.* Таким образом, перед нами *относительное сравнение*, которое состоит из трёх глубинных структур, которые позволяют установить полное значение фразы.

Подобная иерархия может быть выявлена и при исследовании следующего предложения, хотя её состав, на первый взгляд, ничего сложного не предполагает: *He had hair parted on the left side, the way small boys who had just reached America.* Проследим за следующей иерархией глубинного сравнения: *He the way small boys - ...hair parted on the left side, the way small boy's hair - He had hair parted who had just reached America - Small boys like who had just reached America - He the way*

who had just reached America. Фактически мы имеем несколько сравнений: *he - the small boy, hair - the small boy's hair, hair parted - the way small boys who had just reached America, he-who had just reached America.*

...*Хорошие манеры были для него так же естественны, как для меня – дурные.* Настоящим сравнением выражается противопоставление двух предметов по антонимическим признакам, соотнесенным по признаку “естественный”. Если произвести вариации, выяснится, что противопоставление обусловлено лексически: ...*Эти манеры были для него так же естественны, как для меня.* Конструкция выражает чистое сравнение в позитивном предложении. В то время как в отрицательном варианте: ...*Хорошие манеры не были для него так же естественны, как для меня – дурные,* предложение выражает следующее: 1) хорошие манеры не были для него столь естественны, в то время как для меня дурные были вполне естественны, 2) хорошие манеры не были для него столь естественны, сколь естественны были для меня дурные манеры. Такое положение вещей свидетельствует о том, что конструкции типа *так же ... как* выражают 1) как сравнение, так и противопоставление, 2) их положительная и отрицательная варианты семантически не равнозначны, отрицательный вариант

конструкции выражают степень сходства-различия.

В предложении *И, хотя я был зол, как черт, я высунул язык...* сравнение выражено между двумя субъектами по одному признаку. Отрицательный вариант его показывает, что значение сравнения здесь статично: *И, хотя я не был зол, как черт, я высунул язык...*, в то время как общее значение предложения приобретает модальный оттенок: *И, хотя я не был зол, как черт, я все-таки высунул язык...* Последний вариант с точки зрения формальной логики выглядит более естественным. В упрек переводчику следует указать, что данная фраза в варианте *И, хотя я был злой, как черт, я высунул язык...* выглядит более русской.

Рассмотренные сравнительные конструкции по семантическому составу являются простыми, поскольку как их поверхностная, так и глубинная структуры выражают простое отождествление или превосходство, хотя и, как отмечалось, такие конструкции могут быть многозначными. Определение условий многозначности является иной проблемой, поэтому в данной статье не рассматривается.

Рассмотрим примеры, которые, подобно исследованным выше, фиксируют сравнение двух объектов.

Я знал, что мой кузен Мурад умеет наслаждаться жизнью больше, чем кто-либо другой, кто

появился когда-нибудь на свет по ошибке, - пишет У. Сароян, которому всегда нужно было выразиться не совсем так, как до него выражались. Суть дела – в рассматриваемом аспекте, не в У.Сарояне, а в том, что языковая система позволяет строить такие конструкции. С точки зрения традиционной лингвистики здесь имеет место сравнение двух субъектов: известного, кузена Мурада, и неизвестного, обобщенного, – по признаку: кто умеет больше наслаждаться жизнью. На самом деле – это только поверхностное сравнение. Глубинного сравнение предполагает следующую иерархию: Кузен Мурад появился на свет по ошибке, как и некто другой.- Кузен Мурад умеет наслаждаться жизнью больше, чем этот некто, кто появился на свет по ошибке, как и кузен Мурад.- Неизвестно, наслаждается ли кузен Мурад жизнью больше, чем тем, кто появился на свет не по ошибке.

Таким образом, перед нами относительное сравнение, которое состоит из трех глубинных структур, которые позволяют установить полное значение фразы.

Аналогичная иерархия является при исследовании следующего предложения, хотя ее состав, на первый взгляд, ничего сложного не предполагает: *Я улыбался, как пай-мальчик, подносящий своей бабушке красное яблочко.*

Если произвести лексические трансформации, позволяющие выразить идею автора полностью, то получим следующую фразу: *Я улыбался, как улыбаются пай-мальчик, такой, который подносит своей бабушке яблочко, красное, такое, которое доставляет ей большое удовольствие, такое, которое переходит и к пай-мальчику, отчего он улыбается очень мило.= Я улыбался очень мило.*

Фактически мы имеем несколько сравнений: *я – мальчик, яблочко – красное яблочко, удовольствие бабушки – удовольствие пай-мальчика, улыбка пай-мальчика – моя улыбка.*

Такая же картина наблюдается в сравнительных конструкциях, в которых семантика выражается через сравнение отвлеченного факта с наглядным примером: *Человек подозрительный скорее поверил бы глазам, чем сердцу; Мистер... хлестнул ремнем по столу, а я постарался взречь, как накануне, но получилось у меня это не очень-то естественно; Этот мальчик, как и я, был боек на язык; Тут на крыльцо вышел мой отец и взревел, как лев, пробужденный от дурных сновидений; Почему твой папа не работает, как все люди; Утром мы услышали, что бабушка щебечет совсем как канарейка...*

В последнем примере сравнение усиливается наречием

совсем, которое выполняет здесь скорее стилистическую, нежели семантическую функцию. Само же сравнение выражает следствие предыдущего действия, т.е. бабушка щебечет, как канарейка, поскольку вечером ей удалось насытиться – птичьим кормом. Ср. в армянском варианте: *Այստեղ արտափայլողը ելավ իմ հայրը և մոնչաց ինչպես վառ երազներից արթնցած աղյուծը: Եվ իսկապես արտափայլալյուծիմ, որ տառապիր գեղգեղում է ձիշտ ու ձիշտ դեղձանիկի պես:*

Такая же картина наблюдается и в английских сравнительных конструкциях, в которых семантика выражается через сравнение отвлечённого факта с наглядным примером: *He left the house as a man leaves something so touching he cannot bear to be near it. He kept squirming around in his chair and then he started picking his nose and scratching his head and looking at Mr.Parker like a dog looks at somebody it wants to be friends with .Why doesn't your Pa work like everybody else, Johnny?*

Сложно сравнение в примерах, где сопоставляются субъекты одним действием (внутри одного действия). Ср.: *Если бы вы сходили с ума по лошадям так, как мы с Мурадом, для вас это не было бы кражей; Он (конь) опять, как и у Мурада, стал на дыбы и всхрапнул; Все-таки я надеялся со временем выучиться ездить верхом так, как ездил мой*

кузен; Дедушка не велел им смеяться, пока они не научатся смеяться, как он; Я был единственным из всех Гарогланынов, который смеялся совсем как дедушка. Рассмотрим первый пример, в котором речь идет о лошадях. Из текста выявляются следующие семантические заключения: есть люди, которые любят лошадей, как сумасшедшие; это такие люди, как мы с Мурадом; чтобы понять нас, вам тоже надо любить лошадей так, как любим мы с Мурадом; поскольку мы с Мурадом любим лошадей, как сумасшедшие, в ваших глазах кража лошади – это кража, в наших глазах – это не кража. Иначе говоря, общее сравнение выступает как условие, которое состоит из нескольких сравнений, при наличии которых мир обычного восприятия оказывается ложным. В то же время текст свидетельствует о модальности вывода: на самом деле это кража, но в данном условии ее можно и не считать кражей. Как и в рассмотренных выше примерах, сравнительная конструкция оказывается многозначной. Если же ее рассматривать в контексте абзаца, она утрачивает полисемию. Как и при лексической полисемии, многозначность исчезает благодаря контексту.

Тот же механизм сравнения устанавливается и в английских примерах, где сопоставляются субъекты одним действием (внутри одного действия).Ср.:...it

was inconceivable to him that anyone else might regard the symbols of the game as profoundly as he did. He left the house as a man leaves something so touching he cannot bear to be near it. We have erred and strayed from the ways like lost sheep. Why doesn't your pa work like everybody else, Johnny. He acted like Hawkshaw the detective. Did I ever say her name to her the way I wanted to, so she'd know much she meant to me?

Рассмотрим первый пример. Из текста выявляются следующие семантические заключения: есть люди, которые проигрыши не так близко воспринимают к сердцу, как дядя Хосров; либо нет таких людей, кто бы так близко к сердцу воспринимал проигрыш; или, невероятно, чтобы существовал, хоть кто-то, который настолько близко воспринимал проигрыш к сердцу. В этом сравнении воображаемый факт передаётся через реальный – его степенью сравнения.

Значение сравнения выражается не только союзами и союзными словами, выделяемыми академическими грамматиками. Оно явно и там, где никаких формально выраженных сравнительных показателей нет. Ср.: *Это был человек такого буйного нрава... что прерывал рычанием любого собеседника; Он был настолько свиреп, что его нельзя было сравнить даже с тигром. The circus was everything else we*

knew wasn't. They seemed to me the most alive people I had ever seen. She did not say anything to the boys; she was too amazed.

Простые лексические замены с сохранением содержания дают следующее: *Это был человек такого буйного нрава, как лев, почему и прерывал рычанием любого собеседника; Он был свиреп, как никто, почему и его трудно было сравнить даже с тигром.*

Замены показывают, что сравнение может выражаться и сочетанием нормативно не сочетающихся слов-понятий, например: *Отец взревел = Отец вскрикнул так, как зверь; Бабушка щебечет совсем как канарейка... = Бабушка говорит так мило, как щебечет канарейка (когда она сыта).*

В следующем примере сравнение осложняется модальностью: *Так вот. Мы ехали верхом, и кузен Мурад пел. Как будто мы очутились на нашей старой родине...* Лексические замены с целью выявления глубинной структуры дают следующее: *... кузен Мурад пел так, как пел на нашей старой родине (как запел бы на нашей старой родине; как запел бы, если бы мы очутились на нашей старой родине) и т.д.*

Анализ других конструкций сравнения показывает, что зачастую они осложнены дополнительными значениями – самого разного порядка: *Больше такой,*

как эта, они не бывают; Нет во всем мире других таких фруктов, как гранаты; Ростом он был не больше меня... а лицо у него было как у человека, который много испытал...; Если земеледелец не вставал и не объявлял публично о даре, как то подобает мужчине, - значит, парень никуда не годился. *This is as big as they get. They are living here the same as ever. His eyes were the eyes of a child but seemed to be full of years. In spite of his mustache, however, he impressed one as being closer to a child in heart than to a man.* Лексические замены показывают, что семантически перед нами полусравнительные – полуизъяснительные и т.д. конструкции, которые зачастую позволяют различную интерпретацию, почему и в лингвистике к ним применяется один – формальный – метод классификации:

Большие такой, как эта, они не бывают – Они бывают такими же; Нет во всем мире других таких фруктов, как гранаты. – Нет на свете фруктов лучшие гранат - Гранаты – самые лучшие фрукты на свете; Ростом он был не больше меня... а лицо у него было как у человека, который много испытал... = ... лицо у него было такое, как у человека, который...; Если земеледелец не вставал и не объявлял публично о даре, как то подобает мужчине, - значит, парень никуда не годился. – Если земеледелец не вставал и не объявлял публично

по-мужски, - значит, парень никуда не годился. This is as big as they get.-They don't get more. They are living here the same as ever.- They have lived here all the years of the world. His eyes were the eyes of a child but seemed to be full of years.- His eyes were the eyes of a child but looked elder. In spite of his mustache, however, he impressed one as being closer to a child in heart than to a man. In spite of his mustache he had very young soul.

Некоторые синтаксические конструкции (изъяснительные, условия, причины и т.д.) могут дополнительно выражать значение сравнения, второстепенное по отношению к основному значению: ... *У царя было три сына: старший умный, в отца, средний – помешанный на девчонках, а младший – безмозглый, как курица. - У царя было три сына: старший умный, как отец, средний – такой, как помешанный на девчонках, а младший – такой, как безмозглый... Я был так зол на кузена Арака, что увернулся и прыгнул на него. Первая часть предложения предполагает далее сравнительную конструкцию настолько, насколько определительную, которая реализована. Так, Я был так зол на кузена Арака, как лев, пробужденный от злых сновидений. Аналогично: Просто вопи погромче, как будто тебе очень больно.- Просто вопи погромче, показывая, что тебе очень больно. My uncle Khosrove was so irritated he didn't know what*

to do. He called out to my mother as if he were being murdered. - He called out to my mother so loudly as if he were being murdered. They weren't like people at all for that matter more like animals.- Only animals can do it.

Примеры показывают, что границы между сравнением и другими конструкциями не всегда четко очерчены и лексические замены всегда могут привести к формальным трансформациям. “Различие между семантикой знака и той частью его прагматики, которая хотя и включается в толкование в виде отдельной рамки, но представляет собой объект принципиально другой природы, проявляется объективно. Отметим, в частности, что одно и то же смысловое различие порождает совершенно различные семантические отношения между знаками в зависимости от того, входит ли оно в семантику знаков или в их прагматику (модальную рамку)” [3, с.69]. В этом плане выделение сравнительных конструкций только на основании формальных факторов выглядит не совсем убедительным, как и выделение их на основании лексических замен союзов и союзных слов. Вопрос можно решить по-разному, в зависимости от того, какую цель преследует исследование: учебную или иную, научную, например, в связи с задачами машинного перевода.

Исследование сравнений двух предикативных конструкций позволяет “ограничить возможности” полисемии и лексических замен. Ср.: *Дедушка послушал, как я смеюсь, и стал смеяться вместе со мной; Дедушка ругал его так, как ругают старшего сына, потерявшего интерес к продолжению рода.*

Как кажется, причина односторонности сравнений в данных примерах заключается в том, что конструкция сравнения повторяет предикат главного предложения, что также является отдельной проблемой исследования. См. об этом на материале русского языка у М.И.Черемисиной [7, с.45-184]. В данном случае – в связи с проблемой семантической интерпретации материала, этот факт упоминается потому, что важна не только повторяемость предикатов, но и морфологическая форма составляющих сравнение компонентов. Так, если признак выражается сравнительной степенью прилагательного, отождествление переходит в превосходство: *He's beautiful like my brather* и *He's more beautiful as my brather*. Если в научной литературе между ними можно поставить знак равенства, т.е. *He's as long like his father = He's as long as his father* и т.д., в художественной речи изучаемого автора конструкции выражают не только разные стилистические, но и семантические факты, естественно, в субъек-

тивной интерпретации. Ср.: The hair on his head was soft and thick and as black as black ever was.

В этом предложении выражается качество: волосы были мягкие, густые, черные. Последнее качество выражается сравнением, поскольку оно важно в общей концепции описания дяди Гико. Мягкими и густыми волосы могут быть в любом возрасте их хозяина, но черными они могут быть только в молодости. “Волосы у него были мягкие и густые, и такие же черные, как и в юности”, “Գլխի մազերը փափուկ էին, խիտ, ալըրան սև, որան եղել էին միշտ” интерпретируют переводчики. Однако, если в русском варианте сравнение не выражает статичности, то армянский перевод это понятие статичности, неизменчивости выражает достаточно определенно. Во всем тексте рассказа дядя Гико постоянно сравнивается с мальчиком,

что характеризует не только его волосы, но и его всего.

Таким образом, исследованный материал показывает, что семантика сравнительных конструкций, как и семантика лексем, может быть однозначной и многозначной, быть осложненной другими синтаксическими значениями, может усиливаться и ослабляться, иметь разные стилистические оттенки, связанные с контекстом. Все это указывает на новую область исследования сравнительных конструкций как единиц, выделяемых на основании общности формы и содержания.

Вместе с тем сравнение можно усмотреть во многих выражениях, синтаксически сравнительными не являющихся, что говорит о том, что границы этого понятия намного шире, чем они очерчиваются в рамках “синтаксических сравнений”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Качественный и количественный анализ грамматических явлений. – ВЯ, 1963, № 4, с.57-63.
2. Апресян Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики. – В сб.: Проблемы структурной лингвистики. М., АН СССР, 1963, с.102-150.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды, т.1. М., Восточная литература, 1995.
4. Арнольд И.В. Тематические слова художественного текста (элементы стилистического декодирования). – ИЯВШ, 1971, № 2, с.6-12.
5. Грамматика русского языка. М., 1970.
6. Мадоян В.В. Толкование семантики. – ж. Ինքնուրույն լեզվաբանական հետազոտություններ, 2005, N1-2.
7. Черкасова Е.Т. Русские союзы неместоименного происхождения. М., Наука, 1973.
8. Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. М., Наука, 1976.

У НАС В ГОСТЯХ

ПО ПУТИ

ЦАРСТВЕННЫХ СТРАСТОТЕРПЦЕВ

Е.В. БЕЛОУСОВА

Музей-усадьба „Ясная Поляна”

*«Цветы российского луга духовного,
в годину лютых гонений дивно процветший»*

(Из тропаря Собору Новомучеников)

«Блаженна ты, Земля Русская, очищаемая огнём страдания! Прошла ты воду крещения, проходишь ты ныне через огонь страдания, вступишь ты и в покой. Некогда с благоговением собирали христиане песок в Колизее, напоенный мученической кровью. Места страданий и кончины мучеников делались священными и особо чтимыми. А ныне вся Русь есть поприще страстотерпцев. Земля её освятилась их кровью, а воздух её – восходом душ их на небо. Ей, священна ты, Русь! Прав был древний писатель, сказавший, что ты – третий Рим, а четвёртому не быти. Ты превзошла древний Рим множеством подвигов мучеников, ты превзошла и крестивший тебя Рим своим стоянием в Православии, и ты останешься непревзойдённой

до кончины мира» (Из кн.: Святитель русского Зарубежья вселенский чудотворец Иоанн. М., 1998. С. 328-329).

По Святой Руси, дивно украшенной Божьими храмами, от древней Тулы, к Костроме и далее на восток – до Тобольска – ехали паломники и видели, что Русь священна, блаженна, очищена подвигом новых мучеников, что не утратила своего великого предназначения – быть третьим Римом, потому что в простом народе и сейчас не оскудела тяга к святости, чистоте и иноческому уединению. Каждую пядь земли освятили, уподобили её огромному антиминсу те, кто превзошёл стоянием в вере первых христиан и кто взирает ныне на неё из Царства Небесного. И небо у нас особое, наподобие иконы:

что ни облако, то чудо-чудное и диво-дивное. То крылами ангельскими осеняет, то в покров сложится, то цветы райские расцветут, то небесная лестница с небес до земли опустится, а то и крест во всю ширь небесную раскинется. Сидя дома, редко можно увидеть такие чудеса. Как только явится решимость сменить домашний уют на непредсказуемость дорог, а родственник круг – на братий и сестер во Христе, с которыми надо прожить несколько дней в общем доме на колёсах для того, чтобы узнать, сколь богата земля Русская святостью: чудотворными иконами, целебными источниками, мощами, и помолиться у этих святых, так и явит Господь Свои знамения и чудеса. Только бы видеть это не только телесными, но и духовными очами, и складывать в сердцах своих сокровенный смысл увиденного.

Издавна ходили по святым тропам Руси богомольцы: странники, калики перехожие; об увиденном и услышанном слагали песни, стихи, притчи. Кому выпадало счастье добраться до Святой Земли, приносили оттуда всевозможные святыни и среди них – пальмовые ветви: в память встречи Спасителя (См.: Мф. 21, 8; Мк. 11, 8; Ин. 12, 13). Меткий

русский язык вскоре пополнился особым термином для таких путешественников. Слово «пальма» в просторечии преобразовалось в «палому», а тех, кто совершал далёкий и опасный путь в Иерусалим, стали называть паломниками.

Россия – третий Рим, последний оплот Православия и сокровищница православных святых – исхожена и изъезжена по всем направлениям древними и новыми богомольцами. К их числу присоединилась и группа прихожан тульских храмов, соединившаяся на две недели в единую семью паломников, чтобы испытать себя в одном из видов христианского подвига – паломничестве.

2–17 сентября 2005 г. Группа туляков проехала по маршруту «Тула – Кострома – Сусанино – Нижний Новгород – Казань – Пермь – Екатеринбург – Алапаевск – Верхотурье – Меркушино – Тобольск – Абалак – Белогорье (Уральский Афон) – Боголюбovo – Тула». *Невозможное человекам возможно Богу* (Лк. XVIII, 27). Мы на себе испытали эти слова Спасителя. Проехать путь в семь с половиной тысяч километров без аварий, поломок, серьёзных болезней, искушений – любой паломник знает, что это похоже на чудо.

Весь маршрут был подчинён единой теме: «По пути Царственных Страстотерпцев». Мы стремились к тому, чтобы это паломничество стало нашим покаянным путём по бесчисленным Русским Голгофам – тульским, костромским, нижегородским, пермским, тобольским – к Голгофе Царской, которая стала их восхождением к Царству Небесному. Во главу угла поездки было положено основание: соборная молитва на Литургиях, всенощных, молебнах и вечернях там, где когда-то молились наши предки – Новомученики и Исповедники Российские.

Наш путь вечером 2 сентября начался с молебна в недавно освящённом приделе в честь святых Царственных Страстотерпцев тульского храма Рождества Христова, называемого сейчас Николо-Зарецким. Перед отправлением – молебен о путешествующих, окропление святой водой каждого паломника и водителей, освящение белоснежного автобуса – и мы отправляемся в ночной путь, чтобы к утру быть в Костроме.

Едва забрезжил рассвет, показались купола костромских храмов. Мы едем к Свято-Троицкому Ипатьевскому монастырю, туда, где в 1613 г. шестнадца-

тилетний Михаил Романов был избран на царство, став родоначальником новой династии правителей России. У закрытых ворот Ипатьевского монастыря нам объясняют, что мы приехали слишком рано. «Посреди всех святынь Костромского края ярче всех сияет великая общероссийская святыня – чудотворная Феодоровская икона Пресвятой Богородицы. Именно к ней первой припадают все православные паломники, прибывающие в Кострому» (Архиепископ Костромской и Галичский Александр. Под покровом Царицы Небесной. / Православный паломник.: Журнал Паломнического центра Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата. М., 2004. № 4 (17). С. 2). Мы поступили также и поехали в воссозданный из руин Богоявленско-Анастасиин женский монастырь, где с 18 августа 1991 г. пребывает образ Небесной Свидетельницы рождения Царской династии.

Радужно встречают нас, самых ранних в то субботнее утро прихожан, сестры обители. Божественная литургия ещё не началась, и у нас есть возможность неспешно стоять и молиться у древнейшей святыни России. Под золотой сенью из витых колонок, за гирляндой

лампад стоит Феодоровская икона Пресвятой Богородицы. Несколько ступенек вверх – и как будто оказываешься в маленькой келье, один на один перед ласковым взглядом Царицы Небесной. Святой образ источает тонкое благоухание.

Именование иконы «Феодоровская» произошло от того, что накануне её обретения, 16/29 августа 1239 г. костромичи видели, как по городу носил эту икону некий воин, облачённый в доспехи древнего образца и похожий на изображение Феодора Стратилата, небесного покровителя Костромы. 14/27 марта 1613 г. в Ипатьевском монастыре инокиня Марфа перед этим образом вручила своего 16-летнего сына Михаила Романова, а вместе с ним и будущую судьбу России Небесной Заступнице. Икона стала покровительницей правящей династии. Пять иноземных принцесс, выходя замуж за наследников русского трона – Павла I, Николая I, Александра III, Николая II и Великого Князя Сергея Александровича, принимали Православие через таинство Крещения, получая не только новое имя, но и особое отчество в честь Небесной Заступницы их венценосных супругов – Феодоровна. В мае 1913 г. Царская

Семья и Великая Княгиня Елисавета Феодоровна приезжали в Кострому поклониться чудотворному образу. Икона сильно потемнела в день отречения Государя Николая II от престола. До 1929 г. образ находился в специально построенном для него Успенском соборе. После его закрытия икону прятали по разным костромским храмам. В 1960-е гг. она находилась в кафедральном Иоанно-Златоустовском храме.

До начала Литургии просим матушку-экскурсовода рассказать нам об обители. Узнаём о неисчислимых чудесах исцелений, подаваемых от иконы: со времени пребывания иконы в монастыре записано 46 таких случаев. За последние годы лик Царицы Небесной заметно посветлел. В иконостасе у северных диаконских врат стоит большой Крест-мощевик с частицами мощей 278 святых. В складне-мощевике, лежащем на аналое, хранятся частицы Креста и Гроба Господня, Пояса и Ризы Божией Матери. До 1917 г. складень принадлежал Свято-Троицкому Ипатьевскому монастырю. В соборе находятся святые мощи преп. Тимона Надеевского – ученика и друга преп. Серафима Саровского. С 1825 г. преп. Тимон подвизался в пределах

Костромской епархии. По благословению Старца Серафима он возродил древний монастырь – Николо-Надеевскую пустынь, где и отошёл ко Господу в 1840 г. Он прославлен в лике местночтимых святых в 2003 г. В монастырском дворе, у стен кафедрального собора 29 августа 2002 г., в день празднования явления Феодоровского образа Божией Матери, был освящён памятник небесному покровителю Костромы великомученику Феодору Стратилату.

По окончании Божественной литургии едем знакомиться со святыми местами города в сопровождении экскурсовода епархиального Паломнического отдела. На высоком противоположном берегу Волги стоит храм пророка Божия Илии. На его кровле устроена смотровая площадка, откуда открывается вид на центр Костромы. Прямо напротив, за Волгой, стоял Успенский собор, построенный князем Василием Ярославичем вскоре после обретения им Феодоровской иконы Пресвятой Богородицы. У собора была особенность: его алтарь был ориентирован не на восток, а на север – в сторону речки Запрудни, где произошло обретение святыни. В 1934 г. собор взорвали и поставили памятник Ленину.

По тихим улочкам выехали на городскую окраину, в бывшее село Селище. Здесь стоит храм в честь мучеников Александра и Антонины Римских. В нём ночевало пришедшее из Москвы в середине марта 1613 г. Посольство. В те дни здесь сошлись несколько Крестных ходов и пошли в Ипатьевский монастырь, чтобы выполнить свою великую миссию: объявить Михаилу Феодоровичу всенародное избрание его на царство. В годы богоробчества храм не закрывался.

Возвращаемся к центру города, чтобы увидеть одну из красивейших церквей Костромы – Воскресения Христова на Дебре. Двенадцатиглавая, богато украшенная резьбой снаружи и фресковыми росписями внутри, в период с 1964 по 1991 г. она хранила Феодоровскую икону. В ней и сейчас много чудотворных святынь: древние списки Феодоровской и Толгской икон Божией Матери, икона святителя Николы Бабаевского, вырезанная на плоской части весла-бабайки – редко встречающееся в храмах его скульптурное изображение, мощевик с частицами мощей Киево-Печерских святых. В Екатерининском приделе находится икона Божией Матери «Знамение», написанная на кирпичной стене и

почитаемая с давних времён. В Трёхсвятительском приделе нас восхитил своей красотой кружевной резной иконостас XVII века.

Впечатления от увиденного и благодать от встречи со святынями укрепила нас настолько, что мы забыли о проведённой в дороге бессонной ночи. После трапезы едем в село Сусанино (прежнее название: Деревеньки) – на место жизни и подвига Ивана Сусанина. В 90 км к северо-востоку от Костромы находилась вотчина бояр Романовых – село Домнино. В числе самых преданных им слуг был крестьянин Иван Осипович Сусанин, живший неподалёку, в Деревеньках. В начале Великого Поста 1613 г. он отвёз Михаила с матерью, инокиней Марфой в Ипатьевский монастырь. Поляки, литовцы, шведы и русские лжедмитрии, хозяйничавшие на земле Русской в Смутное время, вознамерились помешать избранию царя. Они вывели место пребывания всенародного избранника и отправили в Домнино вооружённый конный отряд. Нашли дом Сусанина, приказали вести их к Романовым. Иван повёл. Только не к ним, а в болото, заросшее непроходимым лесом. Враги не сразу поняли это. Когда поняли, было уже поздно...

Сейчас место его подвига является заповедным. В Деревеньках в 1690 г. был построен храм Воскресения Христова. Художник А. К. Саврасов в 1871 г. запечатлел её на картине «Грачи прилетели».

В сопровождении сотрудника музея Вячеслава Фёдоровича мы увидели весь заповедник. У опушки векового соснового леса стоит небольшая часовня красного кирпича. В 1913 г. её поставили жители Деревенек на месте избы их героя-земляка. Были мы и на краю огромного, площадью 2505 га, покрытого дремучим лесом болота, куда он завёл польский отряд. Глубоко внизу шелестели верхушки деревьев. Мы стояли на краю гигантской впадины, куда сверху, в непроглядную темень густого леса убегают тропинки для любителей острых ощущений. Без опытного проводника «прогулки» по болоту заканчиваются так же, как и во времена Сусанина. В сплошном лесном массиве, покрывающем болото, есть только одна, очень дальняя полянка. Там поляки убили Сусанина. Сверху она хорошо видна: её покрывает бледно-красное туманное марево, и стоит совершенно красная, и стволом и хвоей, сосна. Что это: Божий знак или загадка природы?

В селе Домнине, на месте дома Романовых в 1828 г. был построен Успенский храм. В апреле 2004 г. здесь возник женский монастырь во имя Царственных Страстотерпцев. За алтарём храма – предполагаемая могила Ивана Сусанина.

Свято-Троицкий Ипатьевский мужской монастырь мы посетили 4 сентября. Первый встретившийся нам батюшка оказался туляком. Начался звон к Литургии, и он сказал нам: «Поднимайтесь на колокольню, к звонарям». Мы пошли к ней, а под ногами от звона гудела земля! Музыка Неба – так называют колокольные звоны. И эта музыка окрыляет и увлекает к Небу души внимающих ей. Так было и с нами!

Кого одолевают печали, уныние, хандра – поднимитесь на колокольню, постоите рядом с гудящим колоколом. Сойдёте оттуда другим человеком. Не идти будете по земле, а лететь.

В полдень отъезжаем от Ипатьевского монастыря в Нижний Новгород. Волга, названная в древности поясом Пресвятой Богородицы, встречается на пути не раз. Мы едем недалеко от озера Светлояр, в воды которого в 1239 г., спасаясь от татар, ушёл град Китеж. Дорога пролегает через г.

Городец. Именно здесь, до своего явления в Костроме, пребывала Феодоровская икона Божией Матери.

Нижний Новгород поражает столичным величием. Купцы-миллионеры, строившие город, не жалели денег на его украшение. От многочисленных зданий Всероссийской ярмарки, проходившей в Нижнем с 1822 по 1930 г., сохранились Спасский и Александро-Невский соборы, построенные на Стрелке, т. е. у слияния Волги и Оки.

Труднодоступные крутые берега Оки и Волги издавна полюбили отшельники. В 1221 г. на уступе окского холма был основан Благовещенский мужской монастырь. Среди святынь в его соборном храме хранится частица мощей св. блаженного Иоанна Тульского.

Автобус взбирается вверх на крутую улицу, где стоит храм в честь Рождества Иоанна Крестителя, с паперти которого в 1612 г. Кузьма Минин призывал нижегородцев собирать ополчение для освобождения Москвы от иноземных интервентов. В храме полным ходом шла реставрация, завершившаяся к 4 ноября, дню празднования освобождения Москвы и России заступничеством Казанской иконы Божией Ма-

тери. В 1812 г. памятник Минину и Пожарскому работы И. Мартоса предполагали установить здесь, да уступили Москве. Теперь его копия, выполненная Зурабом Церетели, красуется там, где почти 300 лет назад стояли его живые прототипы.

На высоком волжском склоне показался один из шедевров русского зодчества – изумительно красивый Вознесенский Печерский монастырь, основанный в 1329 г. Его сияющие белизной стены и ажурные кресты на фоне ночного неба радуют наши взоры и напоминают о скором отдыхе. Однако попасть туда непросто. Наш полтораэтажный автобус не может преодолеть крутой подъём, и надо вернуться в город и подъехать сверху, по другой дороге. Наконец, мы у врат, где нас встречают о. благочинный – иеромонах Евфимий и несколько иноков. Ночевать мы будем в Вознесенском соборе, построенном в 1631-1632 гг. Однако сразу лечь спать в соборе, где так много чудотворных икон, мы не можем. С благоговением прикладываемся к древним намоленным благоухающим образам. Видя это, дежурный иеромонах Сергей начинает рассказ о святынях собора. Среди них – мироточивый

портрет Царя-Страстотерпца. Наместник Печерского монастыря игумен Тихон (Затёкин) почитал Царскую Семью как мучеников задолго до их канонизации. В 1990 г., во время его служения в Екатеринбургской епархии ему подарили портреты Николая II и Александры Фёдоровны. За две-три недели до дня годовщины расстрела Страстотерпцев в глазах Царя появляются слёзы и высыхают через месяц-полтора. Такое явление наблюдали несколько лет подряд.

Наутро, после Литургии, нас ждала архивариус и директор музея истории Нижегородской епархии Ольга Дёгтева. Монастырский музей поражает богатством своих фондов. Целый зал посвящён уроженцу Нижегородской земли (села Вельдеманова) патриарху Никону. Собранный и уникальный материал о двух последних настоятелях обители начала XX в., прославленных в Соборе Новомучеников и Исповедников, – епископах Лаврентии (Князеве) и Петре (Звереве). Владыка Пётр в период с 1909 по 1917 г. возглавлял Белёвский Крестовоздвиженский монастырь Тульской епархии, а с 1919 по 1921 г. – Вознесенский Печерский.

Не менее интересен зал, посвящённый памяти митрополита Нижегородского и Арзамасского Николая (Кутепова) († 2001). Его Родиной была тульская земля, его служение Господу началось в Туле. Ольга была его духовным чадом, поэтому с особым теплом мы слушаем её рассказ о немалых духовных дарованиях от Господа, которыми обладал Владыка Николай. Он похоронен в часовне рядом со Спасским кафедральным собором. На его белую мраморную гробницу мы положили цветы.

Наше знакомство с нижегородской землёй продолжилось в Михаило-Архангельском соборе Кремля, где покоится Кузьма Минин. Храм Рождества Пресвятой Богородицы – один из самых прекрасных и знаменитых в городе. Построенный в стиле барокко купцом-солепромышленником Георгием Строгановым в 1719 г., он поражает роскошью белокаменной резьбы, которая покрывает его стены сплошным ковром.

Пять кованых ажурных крестов на куполах – один из лучших образцов русского кузнечного мастерства. Во время строительства этого храма Пётр I заказал Строганову изготовить иконостас для одного из петербургских храмов. Заказ был выполнен, но купец решил украсить им свой строящийся храм. Когда Пётр I, приехав в Нижний, нашёл свой иконостас в строгановском храме, он запретил совершать в нём службы. Однако со временем всё уладилось. Этот резной позолоченный иконостас и сегодня украшает храм. Как доброе напутствие перед дальней дорогой мы восприняли обильное мироточение Державной иконы Божией Матери, густо покрытой благоухающими струйками Горнего дара.

Продолжение следует.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

О ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ КОНТРАСТАХ СЛОГОВЫХ СТРУКТУР И ФОНЕТИЧЕСКОЙ РОЛИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ В ЯЗЫКАХ РЕДУЦИРОВАННОГО ГЛАСНОГО

С.В. АДАМОВА
АГПУ им. Х. Абовяна

Московским издательством “Флинта: Наука” выпущена в свет монография д.ф.н., профессора **Б.С.Гулакян** “**Фонетико-фонологические универсалии, фреквенталии и контрасты** (лингвистический и лингводидактический аспекты)” (редактор А.С. Маркосян), в которой рассматриваются фонетико-фонологические проблемы слоговых структур, анализируется роль редуцированного гласного в формировании слогов и квантовании речевого потока, исследуется природа речевых мимолетностей, в частности, в доречевой стадии коммуникации детей-билингвов. На протяжении многих лет автор проводила наблюдения над тем, как рождается речь, начиная с младенческого лепета до ее формирования как коммуникативной системы. Эти наблюдения помогли автору по-новому оценить началь-

ную стадию порождения речи и выделить раннюю фазу потенциального билингвизма, т.е. тогда, когда в детском речевом сознании уже сформировались ритмические и акцентологические структуры, свойственные родному языку билингва, последние, естественно, в дальнейшем будут влиять на формирование в его сознании русской речи.

Особое внимание в монографии уделяется редуцированному гласному, его функционированию в языках индоевро-пейской и тюркской групп, в дальневосточных языках, но основным лингвистическим материалом книги является русский язык. Главным же сопоставительным материалом, как подчеркивает автор монографии, является родной язык исследователя – армянский, так как “...это язык, на материале которого чрезвычайно удобно анализировать

роль редуцированного, зафиксированного в национальном алфавите, и устанавливать межъязыковые общности, универсалии, а порой и контрасты” [с. 5]. Наблюдения за устной речью билингвов привели автора исследования к выводу о том, что необходимо обратиться к анализу роли редуцированного в производстве речи, ибо он является чрезвычайно частотным гласным. Известно, что самой краткой структурной и произносительной единицей языка считается слог, т.е. мы слышим или только гласный, или гласный в окружении согласных, поэтому, как верно отмечает автор, обучение артикуляции согласного следует проводить лишь в составе слога, отсюда и “...несостоятельность учебных заданий типа: “Произнесите (такой-то) согласный” или учебных тем типа: “Обучение произношению (такого-то) согласного”, встречающихся в программах, учебных пособиях по фонетике, в лингафонных курсах, в практике обучения речи и т.д.” [с. 13]. Мы разделяем точку зрения Б.С. Гулакян, которая нашла подтверждение своим наблюдениям в исследовании В.М. Солнцева “Введение в теорию изолирующих языков”, где автор – специалист по слогофонемным языкам – высказал следующее: “Вне слогов звуки ни в одном языке не могут

функционировать в речевой цепи. Это, как известно, эмпирически установленный факт, а отдельные согласные при изолированном употреблении имеют гласный призвук” [с. 20]. Исходя из этого, как верно отмечено автором, в “...армянском языковом обиходе структура слога осознается как бы стихийно, в силу возможности более ясно слышать, произносить, а главное – материализовать слышимое и произносимое благодаря наличию в алфавите буквенного соответствия редуцированному. В силу этого в арменистике получил обозначение слог (“побочный слог”, “побочная слоговость” – как в русском), возникающий при известных условиях, в добавление к основному слогу, а гласный, образующий этот слог, – “тайнослженный [ə] – редуцированный” [с. 27]. Таким образом, специфичность этого гласного заключается в том, что он не обозначается на письме в **исходной форме слова, т.е. орфографически** (выделено нами – С.А.), а проявляется при переносе, например: Կլսւնվել – [кə-лə-н-վել], թռվնալ – [թə-վə-нալ], վզվզոց – [վə-զ-զոց], Մկրտչյան – [Մə-կə-րտ-չյան] и т.д. Подобные явления наблюдаются во всех словах со стечением согласных.

Что же касается нейтрализации конечной звонкой согласной в русском языке, то, как точно отмечает

автор, и мы разделяем ее точку зрения, в армяноязычной аудитории в устной речи многих учащихся не происходит оглушения конечных звонких согласных, более того, конечные мягкие согласные произносятся твердо, например: [хл'эбъ], [мЛркóвъ], [пЛрóгъ], [св'азъ], [дрожъ] и т.д. Весьма часто в устной речи наших учащихся отмечается и явление озвончения конечных глухих согласных, например: [гло́бузь], [Лфто́бузь], [трЛ п'э́бузь] и т.д.

Весьма интересно представлен в монографии лингвистический и лингводидактический анализ фонетико-фонологических, лексических, соматических и иных “мимолетностей”, которые наблюдались автором в детской речи. Производитель речи – ранний билингв, усваивающий параллельно два языка – русский и армянский, относящиеся к индоевропейской группе.

Автором приводятся интересные примеры “мимолетностей”, когда создается особая эмоциональная ситуация, которая стимулирует спонтанное речепроизводство, осуществляемое в форме пространного предложения. Приведенные примеры “мимолетностей” содержат лингводидактическую подсказку [с. 50-54].

Большой интерес вызывает описание “мимолетности”, которая относилась к фазе доречевой под-

готовки речи до начала коммуникации. Касается она известного лингвиста двадцатого века Р.О. Якобсона, который владел несколькими языками, и, стоя у кафедры перед лингвистами Москвы, беззвучно выбирал язык, на котором ему предстояло выступать. Б. Гулакян отмечает: “Наш арсенал описания этой фазы речи беден, почти пуст, но впечатление от этой доречевой стадии было слишком сильное, чтобы не дать себе оставить его только в собственной памяти, не поделиться им. Что это было? Элементы мимического, соматического, уклад языка, губ, отражение поиска языка в лице, глазах? Наверное, все вместе, и еще – психологическая подготовка” [с. 55].

В главе “Физико-физиологический аспект лингвистических явлений” автор совершенно справедливо отмечает, что “...алфавиты языков отражают системы значимых единиц, при помощи которых происходят в языке коммуникативные акты. Гораздо более редки обозначения фонетически-физиологически физически необходимого, но фонологически незначимого способа артикуляции, помимо использования полногласных единиц. Эти случаи сводятся к использованию редуцированного, практически чрезвычайно частотного звука в речи человека” [с. 64]. Да, действительно, именно этот

фонетический “**квант**”, как подчеркивает автор монографии, приходит на помощь для артикуляции отдельного согласного, для создания благозвучности речи.

Большой интерес вызывает глава “Типологический анализ соотношения фонетического и фонологического слогов”, в которой автор осмысливает лингвистические факты в связи с фактами общей науки о природе – **физики**. Из физической науки автор заимствует принцип дополнительности и связывает воедино два фонетических мира – физических, звуковых единиц и их идеальных соответствий, т.е. “...в свете поведения редуцированного в языке возникает идея о различии природы двух типов слогов – фонологического и фонетического” [с. 66].

Итак, что же такое “фонологический слог”? Фонологический слог – это минимальная лингвистическая модель языка, в состав которой **орфографически** могут входить фонетические слоги, состоящие из сочетаний консонантов с нефонетическими гласными призвуками. Например, в словах *арка*, *ария*, *сумка*, *мелодия* и им подобным все слоги фонетические, т.е. схема этих слогов такова: VC + CV, V + CV + V, CVC + CV, CV + CV + CV + V. В словах же типа *знак*, *мудр*, *жанр*, *свет* и им подобным, схема слогов **графически** соответствует одно-

сложной: CCVC, CVCC, CVCC, CCVC, но фонетически это двусложные слова со схемами слогов: CV + CVC, CV + CVC, CV + CVC, CV + CVC. В данном случае совершенно разряжение сочетаний некоторых групп консонантов гласным призвуком. Этим и отличается фонетический слог от фонологического.

Интересные и глубокие мысли высказаны автором монографии по поводу приобщенности фонетики как к лингвистике, так и физике: “Природа фонетики имеет право принадлежать каждой из этих наук, дающую возможность рассмотрения явлений фонетики в зеркальном отражении и лингвистики, и физики. Эта позиция позволяет оценивать некоторые лингвистические явления сквозь фонетическую призму и давать им обоснованное физическое толкование” [с. 81]. Например, классическое определение слога как минимальной произносительной единицы подводит к анализу как физическому действию. Мы разделяем точку зрения Б.С. Гулакян и также считаем, что **слух фонетиста** (выделено нами – С.А.) должен быть свободен от орфографического образа слова, “...в его микромире редуцированный гласный появляется законным путем, антропофонически организуя отдельные согласные или их группы” [с. 82]. Отсутствие зрительного соот-

ветствия редуцированному звуку является причиной невосприятия слогообразующей редуцированной гласной. Противоречие разрешается путем признания наличия редуцированного как ядра слога. Исключение из такого “психолингвистического казуса” – особая орфография редуцированного в армянском. И здесь автор монографии ссылается на поэта О.Э. Мандельштама в связи с проявлением рассмотренных явлений в армянской фонетике: “Голова по-армянски: глух, с коротким придыханием после “х” [с. 84]. Автор не скрывает своего восхищения и пишет: “Услышать более широкую фрикацию после фрикативного “х” – это инструментальная точность, которой не обладали специалисты по этому языку” [с. 84]. Другой пример гениального проникновения поэта в наш язык (и я не могу не позволить себе привести его, поскольку также восхищаюсь творчеством этого замечательного поэта – С.А.) – восприятие редуцированных гласных, которыми изобилует речь на армянском: “Армянский язык – неизнашиваемый – каменные сапоги. Ну, конечно, толстостепенное слово, прослойка **воздуха в полугласных**” (вы-

делено Б.Г.) [с. 84]. И, как отмечает далее автор, это “...не просто тончайший поэтический слух, но и определенный лингвистический нюх, ведь полугласные услышаны не с помощью письменного отображения, они определены человеком, в лице которого лингвистика потеряла потенциального тонкого полиглота” [с. 84]. Гласные прокладки узаконены в орфографии армянского языка правилами переноса отдельных согласных в сочетании с редуцированным гласным, т.е. орфографически односложные слова при переносе становятся двусложными, а редуцированная вставка играет чисто производительную роль, обеспечивая плавность и благозвучность речи.

В заключение хочется поздравить автора монографии с созданием безусловно интересного, глубоко осмысленного научного труда, который, как мы думаем, должен заинтересовать специалистов – фонетистов, языковедов, а также преподавателей родного и неродного (русского) языков.

Пожелаем же уважаемой Бэле Сираковне Гулакян дальнейших творческих успехов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Статус русского языка

С. П. Полутина	Формирование общего образовательного пространства СНГ как важная предпосылка становления толерантности граждан содружества.....	3
----------------	---	---

Методика

М.М.Испирян	К вопросу о принципах и критериях отбора материала по теме “Глаголы движения” для общеобразовательной средней (основной) и старшей школы РА	12
И.В. Осипова	«Уроки стабильной мотивации» как инновационная форма организации процесса в младшей школе	18

Лингвистика

Л.С.Арзуманян	Принципы толкования юридических понятий - терминов.....	30
---------------	---	----

Сопоставительная типология

О. С. Алексанян	Семантика сравнительных конструкций в художественной речи.....	35
-----------------	--	----

У нас в гостях

Е.В.Белоусова	По пути царственных страстотерпцев.....	50
---------------	---	----

Критика и библиография

С.В. Адамова	О фонетико-фонологических контрастах слоговых структур и фонетической роли и функционирования в языках редуцированного гласного.....	59
--------------	--	----