

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

ISSN 1829-4162

Русский язык В Армении

2015

5 (96)

Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում

Ереван - 2015

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

Ответственный за номер – С.Б. Самуэлян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:	РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Председатель общества „Армения-Россия“, д.ф.н., профессор, М.Д. Амирханян	А.В. Акопян (ЕГУ)
Вице-президент АПСН С.К. Бондырева	Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х.Абовяна)
Председатель Ассоциации “Педагогическая инициатива” В.С. Казарян	Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н, профессор Р.К. Мирзаханян	И.Б.Геворкян (ср. шк. N 131),
Академик АПСН, зам.министра МОН РА М.А. Мкртчян	А.Б. Кузьминская (ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова),
	В.В. Мадоян (ЕУМО им. А.Ширакаци),
	Г.В. Маркосян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова),
	С.Б. Самуэлян (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
	Р.В. Татевосян (АГПУ им.Х.Абовяна)
	А.Я. Хачикян (РАУ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать
А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպարանակը՝ 2000: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 5.10. 2015թ.
ՎԱՃԱՌԻ ԵՆԹԱԿԱ ՉԷ:

Издатель
ЗОО „Национальный институт образования” РА.
Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.
[www/http://aniedu.am](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 2000
Сдано в печать 5.10. 2015 г.
Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն ամսագրին պարտադիր է:
Դպրոցներին անվճար տրվում է մեկ օրինակ, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

Журнал «Русский язык в Армении» включён в Перечень принятых ВАК РА рецензируемых научных журналов, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

МЕТОДИКА

ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ: ЗОНА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

ВАН ХАЙЧЖЕНЬ
АГПУ им. Х. Абовяна. КНР

Глаголы движения русского языка представляют определенную трудность для усвоения китайскими учащимися из-за больших грамматических типологических расхождений, образующих зону интерференции. В методическом аспекте они интересны еще тем, что многие из них могут широко употребляться в переносном значении, образуя устойчивые словосочетания, встречающиеся как в разговорной, так и в научно-публицистической речи. Таким образом, для полноценного изучения темы “Глаголы движения” необходимо обучение не только грамматическим особенностям данных лексических единиц. Методику обучения в данном случае надо строить с учетом и их переносного значения.

Ключевые слова: глаголы движения, типологические расхождения, зона интерференции, переносное значение.

Глаголы движения русского языка представляют определенную трудность для усвоения китайскими учащимися из-за больших грамматических типологических расхождений, образующих зону интерференции. В методическом аспекте они интересны еще тем, что многие из них могут широко употребляться в переносном значении, образуя устойчивые словосочетания, встречающиеся как в разговорной, так и в научно-публицистической речи. Однако эта специфическая особенность, выделяющая в грамматике русского языка глаголы движения, создает определенные трудности при обучении и разработке соответствующих методических систем. Возможно, этим и объясняется тот очевидный факт, что большая часть пособий, методических статей и практических упражнений дает рекомендации по работе над глаголами движения в *прямом, основном значении*. Таким образом, учащиеся практически не получают представления о метафорических, образных выражениях с глаголами движения. Между тем без знания таких сочетаний невозможно общение на изучаемом языке, выражение мыслей на нем. Именно поэтому возникает острая необходимость анализа переносных значений глаголов движения в методическом аспекте, что мы и осуществиме в настоящей статье с опорой на научную литературу [1, 2, 3, 4].

Глаголы движения в китайском языке также имеют не только прямое, но и переносное значение. Однако переносные значения русских и китайских глаголов движения не совпадают, и это создает дополнительную к грамматической лексическую зону интерференции.

Русские глаголы движения, употребленные в переносном значении, в

основном не соответствуют своей первоначальной семантике. Так, например, в словосочетаниях *автобус идет, дождь идет, фильм идет* значение глагола **идти** не очень удалено от первоначального, однако в выражении *платье ей идет* связь с движением утрачивается. Приведем несколько подобных примеров: *вести автобус – вести урок; выйти из состава – выйти замуж; перейти на другую работу – перейти на другую тему.*

Некоторые словосочетания с глаголами движения в зависимости от ситуации могут употребляться как в прямом, так и в переносном значении: *Туристы медленно шли в гору. – Мои дела идут в гору. Он закончил свое выступление и сошел со сцены. – Спектакль был неудачным, и поэтому сошел со сцены.* Подобных словосочетаний не так много: *идти в гору; идти в ногу; перейти в другой класс; перейти из класса в класс; пойти другим путем; сойти с пути; сойти со сцены; снести все; пройти путь; зайти в тупик; завести собаку; вынести сор из избы; вывести из строя; подвести товарища; плыть по течению.*

В китайском языке глагол **идти/ходить** 走, не только обозначает движение, но и имеет переносные значения в сочетании с другими иероглифами. Например: *走出家门 zouchujiamen – выйти из дома;走入屋内 zouruwuneì – войти в комнату; 走自己的路 zouzijidelu – следовать своим путем; 走调 zoudiao – сбиться с тона; 走动 zoudong – поддерживать связь, ходить друг к другу; 走访 zoufang – посетить; 走狗 zougou – приспешник; 走过场 zouguochang – формальное отношение; 走后门 zouhoumen – по блату; 走火 zouhuo – нечаянно выстрелить; 走廊 zoulang – коридор; 走漏风声 zouloufengsheng – разгласить тайну; 走马观花 zoumaguanhua – любоваться цветами, не останавливая коня; 走南闯北 zounanchuangbei – исколесить весь мир; 走失 zoushi – заблудиться; 走势 zoushi – тенденция; 走私 zousi – контрабанда; 走投无路 zoutouwulu – оказаться в совершенно безвыходном положении; 走样 zouyang – потерять форму; 走运 zouyun – повезло, иметь удачу.*

Глаголы движения в русском языке в прямом значении обладают практически неограниченной лексической сочетаемостью. Например, подставляя в модель *войти в аудиторию* любое существительное в винительном падеже, обозначающее какое-либо помещение, можно получить бесконечное множество аналогичных сочетаний (*войти в комнату, в театр, библиотеку и т.д.*). Однако этот принцип не распространяется на словосочетания с глаголами движения в переносном значении. В словосочетаниях *войти в моду, войти в состав* управляемые существительные невозможно заменить другими лексическими единицами, так как эти сочетания несвободны по своему характеру.

Бесприставочные глаголы движения группы **идти** и **ходить** при употреблении в переносном смысле практически не образуют параллельных конструкций. Чаще всего образность возникает на основе только одного из двух парных глаголов. Так, например, в паре **идти-ходить** лишь глагол **идти** образует словосочетания с существительными *время, годы, дни, жизнь; экзамен, урок, собрание; разговор, спор; фильм, спектакль, матч; война.* Глагол **ходить** сочетается со словами ряда *пальто, костюм, платье, очки – ходить в пальто, в костюме, в платье, в очках.* Существительные, сочетающиеся с обоими глаголами (**идти-ходить**) немногочисленны – *все виды общественного транспорта, часы: поезд идет – поезда ходят; часы идут – часы ходят.*

Пара **вести-водить** также не дает параллельных конструкций, за исключением словосочетаний с названиями транспортных средств.

В паре **нести-носить** сочетания глагола **нести** с существительными, обозначающими названия одежды, имеют прямое значение, а сочетания глагола **носить** с теми же существительными – переносное значение: *Он несет пальто в химчистку. – Он всегда носит черное пальто. Он несет очки из оптики. – Он носит темные очки.*

В данной паре можно отметить лишь одно, общее для обоих глаголов словосочетание – *нести-носить печать чего-либо: Он несет в себе печать безысходности. – Это произведение носит печать трагичности.*

Если бесприставочные глаголы движения образуют большое число словосочетаний с переносным значением, то соответственно приставочные глаголы тоже широко употребляются в переносном смысле. Это характерно для глаголов **идти, нести, вести**. Проиллюстрируем сказанное на примере глагола **идти**: *прийти в восторг; уйти на пенсию; войти в историю; выйти замуж; дойти до предела; подойти к теме; перейти на другую тему; отойти от плана; пойти на компромисс; пройти по конкурсу; сойти с ума; сойтись во взглядах; разойтись во вкусах.*

И напротив, если бесприставочные глаголы, такие как **лететь, бежать, ехать, плыть** практически не встречаются в переносном значении, то и соответствующие им приставочные глаголы употребляются преимущественно в прямом значении.

В переносном значении глаголы **лететь-летать** употребляются с существительными, обозначающими отрезки времени – *годы, дни, часы, минуты*. Причем приставка *про-*, наиболее часто употребляемая с глаголом **лететь**, в таких случаях придает глаголу лишь значение результативности: *время пролетело; месяц пролетел; каникулы пролетели.*

В китайском языке глагол летать/лететь 飞, как и в русском, в переносном значении употребляются с существительными, обозначающими отрезки времени – *годы, дни, часы, минуты*, однако в сочетании с соответствующими существительными данный глагол может иметь значение “цена быстро поднимается” и “стремительное развитие”. Приведем примеры фразеологических сочетаний глагола лететь/летать: 时光飞逝 shi guang fei shi – Время летит быстро; 飞涨 feizhang – быстро подниматься; 飞跃 feiyue – стремительное развитие; 飞黄腾达 feihuangtengda – делать блестящую карьеру; 飞扬跋扈 fei yang ba hu – дикое самоуправство.

В русском языке глагол **бежать** в переносном значении употребляется с существительными *время, годы, часы, минуты, дни, молоко, ручьи* – *время бежит, годы бегут*. В переносном значении этот глагол употребляется с приставками *про-, у-*, которые придают ему значение результативности: *время пробежало, молоко убежало.*

Глагол **бегать** употребляется в словосочетании *глаза бегают*.

В китайском языке бегать/бежать 跑, в переносном значении употребляется с существительными, имеющими значение “актер на выходных ро-

лях” – 跑龙套 pao long tao

Глагол *плыть* в переносном значении употребляется только в словосочетании *плыть по течению*, глагол *плавать* – *плавать на экзамене*; *плавать по всем предметам*.

В китайском языке глагол *плыть / плавать* 游 в переносном значении употребляется во многих словосочетаниях, например: 游荡 you dang – шататься; 游逛 you guang – гулять; 游客 you ke – турист; 游览 you lan – экскурсия; 游行 you xing – демонстрация; 游牧 you tu – заниматься кочевым скотоводством; 游山玩水 you shan wan shui – развлекаться на лоне природы; 游手好闲 you shou hao xian – бездельничать.

Следует также отметить, что закономерная соотнесенность предлогов и приставок глаголов движения в прямом значении характерна для этих глаголов в переносном значении. Сравним:

Прямое значение

прийти в университет

прийти к врачу

войти в аудиторию

выйти из аудитории

дойти до дома

подойти к дому

отойти от дома

перейти на другую сторону

перейти в другую комнату

Переносное значение

прийти в сознание

прийти к выводу

войти в историю

выйти из моды

дойти до предела

подойти к теме

отойти от темы

перейти на другую тему

перейти в следующий класс

Надо отметить, что одной из распространенных ошибок в китайской аудитории является образование антонимичных пар по аналогии с антонимичными парами глаголов движения в прямом значении: *прийти в сознание* – *уйти из сознания*.

Фразеологичность рассматриваемых выражений практически исключает антонимичное противопоставление глаголов в прямом значении. В качестве примера мы рассмотрели 37 словосочетаний с глаголами **войти-выйти**. Анализ выявил, что из выделенных нами словосочетаний с данными глаголами лишь семь словосочетаний в переносном значении образуют семантически антонимичные пары: *войти в состав* – *выйти из состава*; *войти в бюро* – *выйти из бюро*; *войти в комитет* – *выйти из комитета*; *войти в комиссию* – *выйти из комиссии*; *войти в моду* – *выйти из моды*; *войти в употребление* – *выйти из употребления*; *войти в игру* – *выйти из игры*. Словосочетания *войти в положение* – *выйти из положения* семантически не антонимичны.

Чтобы предупредить появление в речи учащихся ошибок и закрепить навыки правильного употребления глаголов движения в переносном значении, необходима соответствующая система упражнений.

Таким образом, для полноценного изучения темы “Глаголы движения” необходимо обучение не только грамматическим особенностям данных лексических единиц. Методику обучения в данном случае надо строить с учетом и их переносного значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка. М., 2012.
2. Современный китайско-русский словарь. Пекин, 2002.
3. 380 Most commonly used Chinese Verbs. Пекин, 2009.
4. Исследования по иностранному языку и методике его преподавания, 2010. Перевод с китайского Хайчжэнь Ван.
5. Новый русско-китайский словарь. М.: Иностранные языки, 2009.

FIGURATIVE MEANING OF RUSSIAN VERBS OF MOTION: A ZONE OF INTERFERENCE

Van Haychzhen

ASPU after Kh. Abovyan. Chinese

Russian verbs of motion presents certain difficulties for learning for Chinese students because of the large grammar typological differences, forming a zone of interference. They are interesting by the fact that many of them may well be used in a figurative sense, to form stable combinations occurring in conversation and in the scientific and journalistic speech. Thus, for a full study of the topic "*Verbs of motion*" must be trained not only grammatical features of these lexical units. In this case the technique of training is necessary be build with their figurative meaning.

Key words: *verbs of motion, typological differences, zone of interference, figurative meaning.*

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵՉՎԻ ՇԱՐԺՄԱՆ ԲԱՅԵՐԻ ՓՈԽԱԲԵՐԱԿԱՆ ԻՍԱՍՏԸ.

ԻՆՏԵՆՑԵՐԵՆՑԻԱՅԻ ԳՈՏԻ

Վան Հայջեն

Խ.Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ, Չինաստան

Ռուսաց լեզվի շարժման բայերը որոշակի դժվարություններ են ներկայացնում չինական ուսանողները համար, քանզի որ արկա են բազմաթիվ քերականական տիպաբանական տարբերություններ: Մեթոդական տեսանկյունից այդ բայերն հետաքրքիր են նաև նրանով, որ նրանցից շատերը կարող է օգտագործվել փոխաբերական իմաստով, ձևավորելով կայուն բառակապակցություններ, որոնք կիրարկում են ինչպես խոսակցական, այնպես էլ գիտական և լրագրողական խոսքում: Այսպիսով, «շարժման բայեր» թեման լիարժեք ուսումնասիրության համար չինական ուսանողներին պետք է ներկայացնել ոչ միայն այդ բառային միավորների քերականական հատկանիշները: Այս դեպքում դասավանդման մեթոդական համակարգում անհրաժեշտ է ընդգրկել և նրանց փոխաբերական իմաստը:

Հանգուցային բառեր. *շարժման բայեր, տիպաբանական տարբերություն, ինտերֆերենցիայի գոտի, փոխաբերական իմաստ:*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г. М. ГАСПАРЯН,
Т. С. ТАРВЕРДЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

В статье рассматривается проблема памяти младших школьников, претерпевающей с возрастом существенные изменения, что сказывается на учебном процессе и влияет на отношение к учебе и школе. Заинтересованность ребенка в знаниях, его активность на занятиях, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти.

Ключевые слова: *память, школьник, развитие, интерес, приемы, эффективность.*

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, и кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. У младших школьников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Рассмотрим такой пример. Формы непроизвольной памяти школьников 4 класса выявлялись в процессе выполнения учащимися задания по анализу нового для них понятия. В результате выявилось, что примерно 20% учащихся смогли правильно принять задачу, удержать ее, выполнить заданную цель действия и при этом непроизвольно запомнить и воспроизвести содержание теоретического материала. Примерно 50–60% школьников переопределили поставленную задачу в соответствии со своими интересами к новым фактам. Они непроизвольно запомнили и воспроизвели лишь фактический материал задания и поэтому решали предложенную задачу недостаточно осознанно. И, наконец, третья группа школьников (примерно 20–30%) не смогли вообще правильно удержать в памяти задание, непроизвольно запомнили лишь отдельные фрагменты фактического материала, и решение задачи проходило у них неосознанно. Таким образом, к концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от

стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной. Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это – факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции. Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной направленности на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными. Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I–II и III–IV классов. Так, для детей 7–8 лет характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал. Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т.д.» – чаще всего отвечают: «Просто запоминал, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо». По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение – универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др. Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого умственного действия; б) использование

его как мнемического приема, т.е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием. Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого. На разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, как сказано выше, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом. В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунком. По мере освоения письменной речи (к III классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания». Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять. При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества. Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка; ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом. Мы выделили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка. Таким образом, особенностями развития памяти младших школьников является то, что без специального обучения младшие школьники не используют рациональных

приемов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение – в целом виде и по частям – при заучивании правил. Они запоминают их лишь в целом, поэтому понимают хуже. Членение на части учащиеся используют при заучивании больших стихотворений, но часто допускают ошибку, разбивая стихотворение не по строфам, а по строчкам. Это естественно, приводит к механическому запоминанию. Большинство, детей при заучивании наизусть не распределяют повторения во времени, не заучивают материал в несколько приемов. После специального обучения младшие школьники начинают с успехом применять рациональные приемы заучивания наизусть, используют комбинированный или целостный прием запоминания, повторения распределяют во времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения. М.: Наука, 1980. 321 с.
2. *Выготский Л.С.* Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. М.: Владос, 1999. – 234 с.
3. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Юнити–Дана, 1990. – 84 с.
4. *Черемошкіна Л.В.* Развитие памяти детей. Ярославль: Академия развития, 1997. – 317 с.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MEMORY OF YOUNG PUPILS

G. M. Gasparyan, T. S. Tarverdyan
ASPU after Kh. Abovyan

In younger school age the memory, as well as all other mental processes, undergoes essential changes. Inability of the child to remember has an effect for his educational activity and influences at the end the attitude to study and school. There is no doubt that interest of the child in school lessons, his active position, high teaching motivation are necessary conditions of development of memory.

Key words: *memory, pupil, development, interest, methods, efficiency.*

ՑԱՄԻ ԴԱՍԱՐԱՆՑԻՆԵՐԻ ՀԻՇՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՅՈՒՐԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Գ. Մ. Գասպարյան, Տ. Ս. Տարվերդյան
Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Դպրոցական վաղ հասակում հիշողությունը, ինչպես մյուս բոլոր մտավոր պրոցեսները, զգալի փոփոխությունների է ենթարկվում: Երեխայի հիշել չկարողանալը անդրադառնում է նրա ուսումնական գործունեության և ազդում է ուսման և դպրոցի նկատմամբ վերաբերմունքի վրա: Երեխայի հետաքրքրությունը դպրոցի պարապմունքների, նրա ակտիվ դիրքորոշումը, բարձր ճանաչողական մոտիվացիան հիշողության զարգացման անհրաժեշտ պայմաններ են հանդիսանում:

Հանգուցային բառեր. *հիշողություն, աշակերտ, զարգացում, հետաքրքրություն, մեթոդներ, արդյունավետություն:*

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОГО ПРОЦЕССА

И.Ю. МАНУКЯН
АГПУ им.Х.Абовяна

Иностранные языки как средство коммуникации между представителями разных народов и культур, с одной стороны, должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, а с другой – обучаемым необходимо знакомиться с общими моделями построения дискурса на интерязыковом уровне, что будет способствовать обеспечению определенного уровня преемственности в формировании умений строить высказывание на новом для обучаемых языке. Осознанно спланированная на прагматическом уровне интенция воплощается в моделируемом типе коммуникативного взаимодействия на уровне реализуемой структуры конкретного текста / дискурса.

***Ключевые слова:** универсальные параметры, коммуникативная ситуация, конвенциональный процесс, системное моделирование, лингвопрагматический аспект, дискурсивная стратегия, структурные типы, коммуникативное взаимодействие.*

Моделируя дискурсивный процесс можно выделить лингвистические категории, которые обладают рядом универсальных свойств на интерязыковом уровне. Одной из таких универсальных категорий может считаться структура дискурса на макроуровне, моделированию которой, по нашему мнению, присущи некие общекоммуникативные закономерности, определяемые речевыми стратегиями и тактиками коммуникантов.

Изучение вербального поведения в сфере отношений, включающей в себя обстановку, участников общения, тему беседы, функции и формы контакта, а также оценку, которую всем этим компонентам дают участники общения, показывает наличие ряда инвариантов, свойственных социальному поведению собеседников в конвенциональных речевых ситуациях.

Более того, общие признаки обстановки во многом определяют тип отношений, а следовательно, и основную стратегию говорящего, что также проявляется на интерязыковом уровне. Например, Йоос выделяет пять основных видов обстановки по типу стиля: отношения фамильярные, непринужденные, отношения консультативные, официальные и холодные. По мнению исследователя, перечисленные пять стилей имеются во всех «национальных языках» [1. 45].

Кроме того, интернациональные дискурсы обладают таким общим свойством, как относительно низкая формальная организация. Так, М.Макаров отмечает, что «ошибки в организации дискурса, как правило, воспринимаются в качестве собственно лингвистических ошибок (их толкование чаще окрашивается в социально-психологические тона), например, ошибочно выбранная иностранцем языковая форма просьбы интерпретируется не как языковая ошибка, а как недостаточно вежливое поведение, нарушение норм формальной

связности, или когезии текста, трактуется как стилистическая неуклюжесть, но сами лингвистические принципы, нарушение которых “режет глаз”, игнорируются» [2. 28].

Таким образом, иностранные языки как средство коммуникации между представителями разных народов и культур, с одной стороны, должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, а с другой – обучаемым необходимо знакомиться с общими моделями построения дискурса на интерязыковом уровне, что будет способствовать обеспечению определенного уровня преемственности в формировании умений строить высказывание на новом для обучаемых языке.

В контексте вышеизложенного возникает проблема выявления общих законов моделирования дискурса, решение которой связано, на наш взгляд, с системным подходом.

Системой считается любой объект, представляющий собой множество закономерно связанных друг с другом элементов и имеющий свойства целостного образования. Одним из эффективных способов анализа систем любого уровня сложности является системное моделирование.

Рассматривая моделирование в методологическом аспекте, можно говорить о двух разных подходах. Первый подход, «редукционистский», характерен прежде всего для идеологов синергетики и состоит в том, что его сторонники конструируют новые идеальные объекты и стратегии познания (Э.Морен, И.Пригожин, Е.Князева, О.Баксанский и Е.Кучер, и др.) и затем описывают с их помощью те или иные явления.

Другой подход, демонстрируемый главным образом философами и методологами социальных наук, предполагает движение в двух плоскостях: 1) методология философии; 2) другие науки (предметно-эвристический подход).

Так, говоря о системе, связях, подсистемах и других системно-структурных представлениях, часто пользуются онтологическими образами-конструкциями. Характеристики объекта обычно фиксируются при снятии ряда свойств, соответствующих исходных предметных областей, переведенных в свойства идеальных объектов системно-структурного языка.

В итоге любая модель процесса или явления есть не что иное, как редукция системно-синергетического представления исследуемого объекта, позволяющая представить функционирование данного процесса в реальной ситуации на имитационном уровне.

В лингвистическом аспекте термин «модель», вероятно, впервые употребил З.Хэррис для обозначения результатов описательной методологии Э. Сепира. В дальнейшем данное понятие встречается в трудах К.Хокетта, Н.Хомского, А.Эттингера, В.Ингве и др., которые понимают под моделью как обобщенную и формализованную структуру или процесс, так и способ описания механизма языка. В современной лингвистической и лингводи-

дактической литературе дефиниции моделирование и модель используются очень часто и далеко неоднозначно.

В связи с указанным выше многообразием дефиниций под языковой моделью дискурсивного процесса мы понимаем схему конструирования языковых элементов как аналога реально существующего объекта (дискурса), а системным моделированием считаем упорядочение выделенных элементов, выявление их корреляционных признаков с целью исследования природы процесса и экстраполяции результатов на реально функционирующий оригинал.

При этом системное моделирование трактуется как обладающая двоякой гносеологической характеристикой форма исследования, где предмет моделирования рассматривается как система, а сам модельный познавательный процесс расчленяется на систему моделей, каждая из которых отображает многоаспектный срез моделируемой системы, что обеспечивает ее интегративное, интердисциплинарное представление.

Исходя из этой двойственной природы системного моделирования можно сформулировать принципы модельного познания.

1. Принцип объективного соответствия формы модели оригиналу, налагая ограничения на творческую активность моделирующего субъекта, означает, что построение и выбор модели не могут быть произвольными актами субъективной природы. Что обусловлено тем, что детерминантом самого процесса моделирования является объективно осознаваемая структура того фрагмента реальности, закономерности функционирования которого необходимо обнаружить в модели.

2. Принцип экстраполяции – перенос модельной информации на реальный объект.

3. Принцип верифицируемости модельной информации предполагает, что вместе с формированием модели вырабатываются все усложняющиеся способы ее формализации и проверки на адекватность. В противном случае при игнорировании этого принципа модельная информация лишится ее главного свойства – служить инструментом прогнозирования поведения и управления системой в данных условиях, при заданных целях и определенных ограничениях.

Рассмотрим проблему системного моделирования в контексте исследования коммуникативных процессов и формирования на этой основе коммуникативной компетенции обучаемых.

Коммуникация как обмен информацией между системами с целью охвата возможно большего пространства в окружающей действительности свойственна всем систематизированным явлениям реальности. Наиболее распространенным и сложным видом коммуникации, свойственным такой сложной системе, как человек, является речевая коммуникация. Речемыслительные процессы, происходящие в концептуальных системах вступающих в коммуникативное взаимодействие людей, представляющих собой одноуровневые антагоничные системы, противопоставлены один другому.

Реализуясь в речи, в вербальных текстах, они способны отражать особенности концептуальных систем индивидов и влиять на содержательные характеристики сознания людей в процессе интерпретации ими порождающегося дискурса.

Все сказанное выше следует учитывать при моделировании дискурса как процесса совокупной коммуникативной деятельности взаимодействующих сторон в пределах коммуникативной ситуации как системы, как феномена, имеющего лингвопрагматическую основу. Фактически, основной задачей моделирования дискурса является анализ и описание процесса передачи, восприятия и интерпретации информации, который осуществляется посредством вербальных и невербальных (экстра- и паралингвистических) средств. Дискурс имеет свою структуру, принципиально отличающуюся от структуры лингвистических единиц разных уровней. М.Макаров отмечает, что «отличительными чертами дискурса являются его связность (когеренция), а также метакоммуникативная самоорганизация» [2. 72]. Вероятно, у основных структурных единиц дискурса (коммуникативный акт – коммуникативный ход (макроскт)-обмен- транзакция) имеются когнитивные корреляты: например, рамки коммуникативного хода определяются наличием иерархически организованной целевой доминанты коммуникантов, границы транзакции зависят от характера предметно-референтной ситуации и обусловленных процедурным сценарием типов деятельности коммуникантов и т.д.

Культурные когнитивные модели, на основе которых, собственно, и осуществляется коммуникативная деятельность индивидуума, представляют собой структуры репрезентации знаний в рамках фреймовой модели. Дефиниция фрейм широко используется в современной лингвистике и смежных с ней дисциплинах для изучения различных аспектов функционирования языка, в том числе при описании культурно обусловленных языковых значений. Вероятно, фреймовый подход может быть применен и при изучении механизмов коммуникативного взаимодействия на уровне дискурса, что, в частности, свойственно сегодня лингвистической прагматике при исследовании культурных различий в способах осуществления различных речевых актов в дискурсе. Так, предложенный А.Вежбицкой метод культурных скриптов [1. 96] имеет целью выявление особенностей семантической концептуализации коммуникативных значений в разных языковых культурах. Исследователь считает, что, опираясь на свойственные данному социуму зафиксированные культурные концепты, формирующие особенности мышления, чувствования и взаимодействия людей, можно выявить культурные нормы, лежащие в основе характерных для данного общества способов дискурсивного взаимодействия.

Подобный подход предполагает анализ и сопоставление лишь единичных речевых действий, что весьма ограничивает возможности использования данного метода для описания более крупных единиц дискурса, так как при таком подходе не включаются в рассмотрение многие варьирующиеся интеракциональные и социопрагматические аспекты организации

дискурсивного взаимодействия, имеющие важнейшее значение для успешной коммуникации.

Таким образом, дискурсивная модель описания языка предполагает, что любой элемент текста (морфема, лексема, словосочетание, предложение) обусловлен коммуникативной ситуацией на прагматическом уровне, т.е. интегрирован в дискурс.

Рассматривая дискурсивную модель в «дидактическом» аспекте, следует учитывать, что любое речевое событие категориально и символически маркировано нормой в координатах данной культуры: институтов, ритуалов, обычаев, способов деятельности, – и это позволяет считать дискурсивный процесс конвенциональным процессом.

Конвенциональность дискурса в любой языковой среде определяет спектр социально-культурологических параметров, которые могут служить основой дискурсивной модели в рамках институционально обусловленной коммуникативной ситуации (сфера общения). В качестве таких параметров (характеристик) могут быть использованы социальный контекст с учетом фреймов конвенциональных установлений, а также таких категорий, как позиции (роли, статусы и т.д.), свойства (пол, возраст и т.д.), отношения (превосходство, авторитет), функции (отец, судья и т.д.); формы речевой коммуникации и др.; интенционально обусловленные типы разговорной речи: беседа, личный разговор и др.

К лингвистическим параметрам, определяющим структуру дискурсивной модели, могут быть отнесены внешне- и внутритекстовые характеристики речи: конститутивные (относительная оформленность, тематическое, стилистическое и структурное единство и относительная смысловая завершенность); жанрово-стилистические (стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность, степень ампликации (компрессии); семантико-прагматические (адресативность, образ автора, информативность, модальность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация); формально-структурные (композиция, членимость, когезия); жанровые характеристики – коммуникативная цель (информативные, императивные, этикетные и оценочные речевые жанры), образ автора, образ адресата, образ прошлого (ретроактивная направленность речевого события), образ будущего (приглашение, обещание, прогноз), диктуемое (событийное) содержание (набор актантов, их отношения, временная перспектива и оценка диктумного события), языковое воплощение речевого жанра.

Структурно типы речи в сфере коммуникативного взаимодействия можно классифицировать следующим образом: информативно-воспроизводящий тип речи (сообщение, репродукция и обобщение), валютно-директивный (волеизъявление), контрольно-реактивный (оценочная реакция), эмоционально-консолидирующий (предложение собственной картины мира для кооперативного взаимодействия), манипулятивный (социальное доминирование, установление иерархии).

В связи с вышеизложенным появляется возможность ознакомить обучаемых с универсальными параметрами коммуникативной ситуации, к которым следует отнести следующие: коммуниканты, «предмет речи», «канал» общения (способ осуществления коммуникации), «код» (реализация языковой компетенции участников процесса речевого взаимодействия), «ключ» (эмоционально-экспрессивная тональность коммуникативного процесса, определяющая его эффективность), сфера, место и продолжительность (время) коммуникации, цель и обусловленная ею интенция (коммуникативное намерение), определяемый целью и интенцией тип (информационная, консолидирующая, императивная, оценочная) и форма коммуникации (монолог, диалог), выбранный «держателем речи» вид дискурса (информирующий, аргументирующий, инструктирующий, эпидейктический, манипулирующий) и его структура (линейная, параллельная, циклическая, концентрическая), типы коммуникативных актов (информативы, директивы, эмотивы, экспрессивы, инвективы, констативы, контактивы, регулятивы, структивы, декларативы и др.).

Особое внимание следует обратить на выбор дискурсивной стратегии, которую применяет говорящий в процессе коммуникации (выбор определяется целью и интенцией): а) диктальная: передача информации, получение информации, коррекция модели мира, контроль над пониманием и др.; б) регулятивная: (подчинение, контактоустанавливающая, блокировка контакта, контроль над инициативой, контроль над темой и др.; в) модальная: самопрезентация, дискредитация («игра на понижение»), формирование эмоционального настроя и др.

Выбор стратегии обуславливает применение речевой тактики: уговор, просьба, убеждение, угроза, требование, похвала, порицание, насмешка, осуждение, обвинение и др.

Перечисленные параметры дискурса, перечень которых может быть расширен, не являются равнозначными определяющими в плане построения универсальной дискурсивной модели: их удельный вес в коммуникации различен.

Базисными, вероятно, являются три фактора: интенция, тип коммуникации и структура дискурса.

Фактически речь идет о следующей логической посылке: осознанно спланированная на прагматическом уровне интенция воплощается в моделируемом типе коммуникативного взаимодействия на уровне реализуемой структуры конкретного текста /дискурса. Этот процесс, в свою очередь, сопровождается выбором альтернативных вариантов на уровне формы, избранной стратегии, типологии используемых речевых актов и т.п.

Указанные структурные компоненты образуют минимальную комбинацию для моделирования дискурсивного процесса. Однако способ их практического использования в ходе моделирования коммуникации может быть основан на различных подходах, и именно в этих подходах реализуются дискурсивные

стратегии и проявляется творческая индивидуальность участников коммуникации как деятелей.

Итак, обучение РКИ должно пониматься не как обучение лексике и грамматике, а как обучение владению языком в коммуникации на стратегическом и тактическом уровнях. В целом изучение коммуникативного поведения представителей иноязычного социума, их лингвосociологических и культурологических особенностей способствует сокращению межкультурной дистанции, воспитывает готовность адаптироваться к культуре другого народа, осознавать иной социокультурный контекст взаимодействия с целью выработки оптимальной стратегии сотрудничества и общения на иностранном языке, приобщает обучаемых к системе ценностных ориентиров его носителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

STRUCTURAL COMPONENTS OF MODELING THE DISCURSIVE PROCESS

I. U. MANUKYAN

ASPU after Kh. Abovyan

Foreign languages as means of communication between different peoples and cultures, on the one hand, should be studied in indissoluble unity with the world and culture of the peoples who speak these languages, and on the other - the learner must be acquainted with the general model of construction of discourse on inter linguistic level that will contribute to ensuring a certain level of continuity in the formation of the ability to build a new statement for language learners. Consciously planned on a pragmatic level, the intention is embodied in a simulated type of communicative interaction at the level of the structure implemented by a particular text / discourse.

Key words: *universal parameters, communicative situation, a conventional process, system modeling, linguistic pragmatic aspect, discursive strategy, structural types, communicative interaction.*

ԴԻՍԿՈՒՐՏԻ ԳՈՐԾՆԹԱՅԻ ՄՈԴԵԼԱՎՈՐՄԱՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՏԱՐԵՐԸ

Ի.Յու. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Խ.Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Օտար լեզուները, որպես տարբեր ժողովուրդների եւ մշակույթների հաղորդակցման միջոց, մի կողմից, պետք է ուսումնասիրվեն այդ լեզուներով խոսացող ժողովուրդների կյանքի և մշակույթի անքակտելի միասնության մեջ, իսկ մյուս կողմից՝ սովորողը պետք է ծանոթանա միջլեզվական մակարդակի վրա դիսկուրսի կառուցման ընդհանուր մոդելին, ինչը կնպաստի իր համար նոր լեզվով արտահայտությունների կառուցման ունակությունների կազմավորման շարունակականության որոշակի մակարդակի ապահովմանը: Պրագմատիկ մակարդակի վրա գիտակցաբար պլանավորած մտադրությունը մարմնավորվում է հաղորդակցական փոխգործակցության մոդելավորվող տեսակում կոնկրետ տեքստի/դիսկուրսի կառույցի մակարդակով:

Հանգուցային բառեր. *հաղորդակցման իրավիճակ, համընդհանուր պարամետրեր, պլանական գործընթաց, համակարգային մոդելավորում, լեզվապրագմատիկ ասպեկտ, դիսկուրսային ռազմավարություն, հաղորդակցական փոխազդեցություն, կառուցվածքային տեսակներ:*

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СПЕЦИАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ

И. С. ОГАНЕСЯН
АГПУ им.Х.Абовяна

В современной лингводидактике и методике проблема использования текстов в обучении иностранным языкам является одной из приоритетных. Большая часть методистов склоняется к тому, что иностранному языку предпочтительнее учить на специальном материале, то есть на основе текстов, взятых из оригинальных источников, текстов продуктов коммуникативной практики носителей языка. Специальные тексты отличаются своей информативностью, образностью языка, динамикой, познавательной ценностью, что, в свою очередь, стимулирует языковую активность учащихся, их коммуникативную готовность, являются мощным средством для развития познавательного и филологического кругозора. Каждый элемент специальных текстов является не только носителем информации, но также и внутреннегo смысла.

Ключевые слова: *национально-культурная среда, содержательный поиск, текстовая информация, коммуникативная компетенция, компонентный состав.*

При восприятии специального текста и его декодировании, когда национально-культурная среда и читательский опыт далеки от образов текста, возникают искаженные смысловые представления или смысловые “пустоты”, которые в отличие от лакун, заполняющихся ресурсами субъективного жизненного опыта читающего, вообще ничем не заполняются и остаются в сознании учащегося “текстовыми пробелами” [4: 154]. Необходимо разработать особую схему работы над специальным иноязычным текстом, которая способствовала бы формированию у учащегося отношения к тексту как к инструменту познания нового, средству овладения языком и иноязычной культурой в целом. Для развития деятельностной активности учащегося в работе над языком и над текстом следует придать характер поисковой, исследовательской деятельности.

Обучение чтению специальных текстов предполагает правильный выбор стратегии чтения с той целью, чтобы оно было рациональным и результативным. В соответствии с поставленной коммуникативной задачей избирается определенная стратегия чтения, то есть его вид. Обучение поисковому чтению происходит на средних по объему специальных текстах с целью извлечения предполагаемой заранее смысловой информации: мыслей или фактов, разъясняющих, подтверждающих, опровергающих.

Организация работы по содержательному поиску с элементами исследования текстовых реалий оптимизирует процесс чтения специального текста

и повышает тем самым уровень мотивации и интерес учащихся к поисковому чтению.

При чтении специального текста учащиеся не понимают значение многих слов, словосочетаний и вынуждены часто обращаться к словарю, что делает чтение утомительным и неинтересным. Для вызова интереса к текстовой информации необходимо иметь в активной памяти вполне конкретную информацию по данной теме для сравнения ее с полученной из текста. Этому должна способствовать организация дотекстового этапа работы. Для организации дотекстовой работы предлагается выбрать специальный текст, соответствующий изучаемой теме, уровню обученности учащихся и содержащий необходимые для усвоения социокультурные реалии; подобрать информационно-справочный материал для подтверждения или опровержения гипотез учащихся относительно значений этих реалий [1: 245]. Дотекстовый этап работы необходимо посвятить воспроизведению в памяти учащихся уже имеющейся информации, которая связана с содержанием текста и способна сориентировать на дальнейший поиск.

На текстовом этапе перед учащимися раскрывается необходимость решения определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. Текстовый этап подразумевает организацию поискового чтения специального текста с целью выявления дополнительной информации, позволяющей уточнить понимание исследуемых реалий.

Этап работы со справочным материалом, организованный также в режиме поискового чтения, подводит некий итог проведённому мини-исследованию реалий и обогащает (или поясняет) текстовую информацию.

Задачи, которые ставит учитель перед учащимися в процессе работы над поисковым чтением специального текста, могут быть самыми разнообразными, но в конечном итоге все они должны подчиняться вполне определённой цели, а именно: понимание и извлечение из текста необходимой информации. Оптимальной работой с специальными текстами будет работа на проблемной основе. Было установлено, что без проблемной ситуации и решения проблем не формируются приемы и способы самостоятельной поисковой деятельности учащихся, их устойчивой познавательной потребности, не обеспечивается достаточное развитие творческих способностей учащихся [3: 149].

Компонентный состав умения читать иноязычные тексты характеризуется наличием в нем речевых и языковых навыков. К числу базовых составляющих умения читать на иностранном языке относят следующие: технические навыки чтения; рецептивный речевой лексический навык; рецептивный языковой лексический навык; рецептивный речевой грамматический

навык; рецептивный языковой грамматический навык; умение целостного восприятия читаемого текста; умение антиципации и вычленения информации; умение догадаться о значении лексических единиц; умение компрессировать текст. Эти основные компоненты обеспечивают учащимся понимание содержания специальных текстов [5: 11].

Использование специальных текстов способствует формированию коммуникативной компетенции. При этом оказываются задействованными все ее составляющие. Лингвистическая компетенция, так как изучение различного языкового репертуара в рамках разных тем на основе реально существующих текстов позволяет значительно расширить активный и пассивный лексический запас, обогащает словарь учащихся, знакомит с новыми грамматическими конструкциями. Социолингвистическая компетенция, то есть использование языковых форм в зависимости от конкретной ситуации общения и контекста. Чтение в этом случае выполняет роль средства обучения, а специальный текст максимально приближает к реальной ситуации, в которой учащиеся могут оказаться в повседневной жизни. Дискурсивная компетенция предполагает овладение умениями организации речи, умением построить ее четко, логично, последовательно. Специальный текст может помочь развить у учащихся умение воспринимать, понимать и интерпретировать письменный источник информации. Социокультурная компетенция позволяет расширить представление учащихся о культуре, традициях, стиле жизни, настраивает на диалог культур. Социальная компетенция ориентирована на межличностный характер общения. Формирование данного вида компетенции обуславливает организационные формы работы на уроке. Работа со специальными текстами создает атмосферу общей заинтересованности, взаимной поддержки, совместного преодоления трудностей и совместного решения поставленных целей [2: 61].

Использование специальных текстов при обучении различным видам чтения способствует формированию подлинно коммуникативных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1988. – 342 с.
2. *Манукян И.Ю.* Формирование социокультурной компетенции на основе аутентичных текстов // V дни русского слова в Армении: Сборник материалов. М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 59-64.
3. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ Астрель, Полиграфиздат, 2010. – С. 141-163.
5. *Цетлин В.С.* Трудности текста для чтения // Иностр. яз. в shk. 1994. № 3. С. 9-13.

THE BASIC PHASES OF THE WORK ON THE AUTHENTIC/SPECIAL TEXT I.S. HOVHANNESYAN ASPU after Kh.Abovyan

The problem of the use of the texts in foreign language acquisition is one of the most significant issues in modern linguodidactics and teaching methods. The majority of the language specialists are of the opinion that foreign language is better learnt based on special/ authentic material, in other words, on the base of the texts taken from the original sources, from the texts of the communicative practice of the native speakers. The special/authentic texts are distinguished with their information, language form, dynamics and cognitive value, which stimulates the language learning process, its communicative preparedness and is also a powerful tool from the development of the cognitive and philological perspective. In the special/authentic texts every language unit is not only the carrier of the information but also the carrier of the basic meaning.

Key words: *national-cultural environment, meaningful search, the textual information, the communicative competition, unit structure.*

ԱՌԱՋԱՑԻՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՓՈԽԼԵՐԸ Ի.Ս. ՀՈՎՀԱՆՆԵՍՅԱՆ Խ. Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Տեքստերի օգտագործումը օտար լեզվի ուսուցման մեջ կարևոր հիմնախնդիրներից մեկն է ժամանակակից դիդակտիկ լեզվաբանության ինչպես նաև լեզվի դասավանդման մեթոդիկայում: Մեթոդիստների մեծամասությունը հակված են այն կարծիքի, որ օտար լեզվի ուսուցումը նախընտրելի է իրականացնել այնպիսի տեքստերի հիման վրա, որոնք հանդիսանում են առաջնային և ծագում են առաջնային աղբյուրներից՝ հիմնված լինելով լեզվի կրողների հաղորդակցական փորձի վրա: Առաջնային տեքստերը առանձնանում են իրենց տեղեկատվության բնույթով, լեզվի ձևով, դիմամիկայով, ճանաչողական արժեքով, որն, իր հերթին, խթանում է օտար լեզվի ձեռքբերումը, հաղորդակցման պատրաստակամությունը և համարվում է հզոր միջոց ճանաչողության զարգացման եւ բանասիրական տեսանկյուններից: Հարկ է նշել, որ առաջնային տեքստերում յուրաքանչյուր լեզվի տարր ոչ միայն լեզվի կրողն է, այլ նաև պարունակում է հիմնական իմաստը:

Հանգուցային բառեր. *ազգային-մշակութային միջավայրը, իմաստային որոնում, տեքստային տեղեկատվություն, հաղորդակցման ունակություն, բաղադրիչների կազմ:*

ЛИНГВИСТИКА

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД РУССКОЙ ПЕРСУАЗИВНОЙ КАРТИНОЙ МИРА

Продолжение. Начало см. в №4.2015г.

С.П. ЛАМБАРДЖЯН

ЕГУ

Статья освещает некоторые возможности лингвокультурологической модальной категории персуазивности. Предлагаемое исследование отражает лингвокультурологические интерпретации этой категории, его возможности в формировании структуры русской языковой картины мира.

Ключевые слова: антропоцентризм, субъективные (модусные) категории, лингвокультурология, персуазивность, языковая картина мира.

Нос. Весьма частотны в коммуникации реализации персуазивов *носом/нюхом чую/чувствую*, которые отражают ситуацию **незнания**, и результатом является построение **предположений, догадок...**

Определенную персуазивную роль играют и **лоб, брови** (*брови полезли на лоб*), **челюсть** (*челюсть отвисла*) и др. Все они выражают крайнее удивление, персуазивное осмысление которого можно представить: 'Я был абсолют-но уверен в другом положении дел'. [Подробнее: Ламбарджян 2013]

"Персуазивны" и **конечности, и туловище**.

Руки: *развести руками*: 'Не могу сказать ничего определенного';

Отсохни у меня рука, если... - сильнейший иллокутив, клятва, призванная рассеять любые сомнения адресата.

Пальцы (часть руки): *Знать, как свои пять пальцев*. Говорящий здесь хочет подчеркнуть, что обладает **достоверным знанием**, в котором не следует сомневаться.

Тактильная функция пальцев: можно быть уверенным в том, что *пощупал своими пальцами* (синоним: *увидел своими глазами*). "*Но мы получаем сигналы Бог знает от чего: пальцами-то мы не щупаем.*" (Т/к "Россия", т/п "Очевидное-невероятное")

Выражение *высоть из пальца* отражает сложную психопрагматическую ситуацию: этот персуазив отражает позицию адресата, который, получив информацию, оценивает ее как недостоверную.

Пальцем в небо. Это выражение тоже содержит смысловой компонент: 'Нет достоверности в представлениях о ситуации'.

Внутренние органы. Есть недифференцированные высказывания, в которых участвуют все внутренние органы. *Нутром чую* имеет следующее персуазивное прочтение: 'Не обладаю достоверным знанием, но субъективно склонен думать, что предполагаемый мною вариант соответствует истинному положению дел'.

Внутренние органы могут выступать и дифференцированно: *сердцем чую/*

чувствую, сердце подсказывает и под. Они также отражают недостоверное знание.

Клетка. Выражение *Всеми клетками чувствую* практически охватывает **все тело человека**, который субъективно уверен, что его предположение и есть истинное положение дел.

Нижние конечности, ноги. *Твердо стоять на ногах* – данное выражение в одном из переносных значений может обозначать: **быть абсолютно уверенным в своей позиции.**

Терять почву под ногами – антоним предыдущему выражению: **начать сомневаться, колебаться.**

Итак, как видим, языковая личность весьма активно использует **физическое тело** в персуазивных проявлениях: практически задействовано все тело – **с головы до ног, внешние и внутренние органы.** Самой персуазивной частью тела является **голова** и органы, структурирующие ее: **глаза, уши, нос, брови, лоб, челюсть...** Русская персуазивная картина мира весьма насыщена **Я-физическим.**

Представленный выше анализ – это не только отражение **Я-физического**, но и **Я-психоэмоционального** и **Я-мыслительного**; все персуазивы, включающие компонент **часть тела** приносят в текст высокую степень эмоциональности, переводят его в ненейтральный режим; они (персуазивы) отражают сложные мыслительные операции (сравнение, ассоциации, метафоризация). Следовательно, каждый из рассмотренных персуазивов – это отражение всех трех граней **Я-Эго**, так как, имея компонент **часть тела**, они одновременно передают “<...> движение мысли и чувств” [Гумбольдт 1985:377]. Действительно, им “по плечу” выражение любых эмоций: страха, ужаса, гнева, ярости... Например: *Волосы дыбом встали; Глаза на лоб полезли* и т.д.

Естественно, **Я-психоэмоциональное** и **Я-мыслительное** представлены и другими персуазивами: *твердая уверенность, мучительные сомнения, сомнения терзают/раздирают, чужая душа потемки* и т.д. Последний персуазив отражает оценку психоэмоционального мира “**чужого Я**”. (Но следует отметить, что благодаря усилиям психологии, субъективистских направлений философии и отражающей их идеи литературы, “выработалась” личность, для которой и “своя душа потемки”.)

О беспокойствах, нестабильном состоянии психоэмоционального состояния человека свидетельствуют персуазивы: *душа не на месте; на душе кошки скребут* и др.

Приведем и несколько стилистических средств-персуазивов, в которых прямо отражены результаты мыслительной деятельности человека:

- а) *Ясно, как дважды два;*
- б) *Умею складывать один к одному;*
- в) *Умею считать до двух;*
- г) *Двух мнений быть не может* и т.п.

Эти персуазивы очень активно используются в современной коммуникации. Это свернутые сложные тексты, которые можно развернуть следующим образом: ‘Хоть я и не обладаю достоверной информацией, так как лично не наблюдал оцениваемое, но абсолютно уверен в достоверности предполагаемого’.

Приведенные персуазивы являются синонимами выражений: *яснее ясного; ясно, как день; проще пареной репы; ежу/козе/дитю/дураку понятно* и т.п.

Приведем примеры:

а) *Дело ясное, что дело темное* [капитан Ларин оценивает очередное запутанное дело]. (Т/с “Улицы разбитых фонарей”)

б) – *Что она к нему привязалась, – думал Волков с тоской. – Ну ничего же нельзя сделать, это и ежу ясно. Ежу, может быть, и ясно, но только не его жене.* (Т.Устинова, “Там, где нас нет”)

Как видим, **человек** довольно широко, всесторонне отражен в персуазивных реализациях: русская языковая картина мира насыщена **Я-физическим, психоэмоциональным, мыслительным**. К этому можно добавить еще несколько более конкретных реализаций **Я-мыслительного**, являющих собой результат трудовой и интеллектуальной деятельности. Это персуазивы типа: *ни грамма не сомневаться; ни секунды не сомневаться; сто пудов!; на сто/тысячу... процентов быть уверенным*.

Из примеров явствует, что персуазивность имеет такие параметры, как **вес, время** и т.д.; измеряется в **граммах, пудах, процентах, секундах...**

Приведем примеры из художественных текстов:

а) – *Пушкин написал “Евгения Онегина”, а Лев Толстой “Анну Каренину”.*

– *Вы уверены, что не наоборот?*

– *Сто пудов!* (Т.Устинова, “Хроника гнусных времен”)

(Это значит: ‘И не сомневайся, что так’)

б) *И вот теперь, наконец, Джиро Йошида увидел деда, увидел, как наяву, и ни на грамм не сомневался, что видит своего деда, Тошио. [Премьер-министр Японии в Израиле, гуляя по винограднику, видит в крестьянине-еврее своего давно умершего деда Тошио.]* (Эд. Тополь, “Завтра в России”)

Как видим, в поле персуазивности грамм (или даже его отсутствие – *ни грамма*) становится равным *ста пудам* по иллюкутивной силе.

Очень бедно, но все же представлены в персуазивах родственные связи: **бабушка, тетя, брат, (дитя)**: *бабушка надвое сказала* (сомнение); *Здравствуйте, я ваша тетя* (реакция на абсурдность полученной информации); *не верь брату родному, а верь своему глазу кривому* (‘Будь уверен только в том, что видишь своими глазами’). Может быть, к этому ряду можно отнести и *дитю понятно* (‘Это нечто очень простое’).

“**Персуазивный человек**” представлен и в гендерном аспекте: *охотничьи байки* (явно с намеком на мужчину) и *бабьи сказки* (с прямым указанием на женщину). Эти персуазивы–синонимы, обозначают недоверие, скорее уверенность в недостоверности полученной информации.

Так же слабо озвучены и окружающие языковую личность предметы. К ним можно отнести **стул** (*сидеть на двух стульях* в одном из прочтений может передавать колебание, неуверенность...).

Копейка. *Жизнь – копейка* значит: жизнь – мираж, сон, туман...

Монета: *принимать за чистую монету*, т.е. доверять искаженным, недостоверным представлениям об искомом; этому выражению синонимично: *ходить с повязкой на глазах, с закрытыми глазами*.

Естественно, в ряду артефактов почетное персуазивное место занимают **карты**, напрямую связанные с идеей **неопределенности, неизвестности**,

предположительности... *Гадание на картах* в переносном значении имеет персуазивные значения из области неуверенности. *Гадание на картах* в прямом значении тоже нельзя воспринимать как нечто, целиком и полностью лежащее в области **уверенности**: и здесь в основе лежит неизвестность.

И без карт мы это знаем: данное крылатое выражение реализуется тогда, когда речь идет о чем-то **очевидном, ясном, понятном**, не требующем пространных объяснений.

Как видим, **человек** в персуазивных отражениях в своей многогранности представлен весьма богато, особенно **Я-физическое**; сравнительно бедно представлены **родственные связи, предметы** и т.д. И тем не менее, если собрать вместе персуазивы, отражающие **Я-физическое, психоэмоциональное, мыслительное** и окружающие Я-Эго предметы, то можно сказать, что это весьма существенный фрагмент русской языковой картины мира.

Естественно, это не полный перечень стилистических средств – персуазивов, но можно сказать, что проведенный анализ отражает более или менее реальное положение дел.

Следующую большую группу персуазивов можно отнести к теме “**Природа**”. Языковой материал показывает, что их условно можно разделить на подтемы: 1) **явления природы, стихии, вещества**; 2) **флора**; 3) **фауна**.

1) **Природные явления**. Здесь будут рассмотрены стилистические средства, которые являются персуазивами в первичном (прямом) или вторичном (переносном) значении.

Это персуазивы: *между небом и землей; на семи ветрах; темна вода во облацех; как в воду глядел; тайна двух океанов; строить (что-то) на песке и под*.

Из природных явлений, как видим, представлены **небо, земля, вода** (и в виде компонента **океан**, причем, **два океана**, что подчеркивает невозможность раскрыть тайну), **песок** (который сводит на нет все, то есть в персуазивах подчеркивает шаткость, неустойчивость, текучесть всего сущего).

Все указанные персуазивы выражают значения, относимые к **семантической области неуверенности**.

С целью рассеять сомнение собеседника говорящий употребляет и выражение: *Разрази меня гром, если это не так!* Говорящий с целью убедить реципиента применяет сильнодействующее коммуникативное средство – **клятву**, а в ней – одно из грозных стихийных явлений, вызывающих страх, ужас, – **гром**.

Дождь. Выражение *После дождика в четверг* обозначает весьма неопределенное, туманное будущее, а точнее – ‘Это не реализуется никогда’.

Как видим, природные явления в персуазивах представлены весьма скромно: **небо, земля, вода, ветер, дождь, песок, гром**...

Часто встречаются персуазивы, связанные со **временем**, конкретнее, – со временем суток и переходом из одной их части в другую (день-ночь). Это персуазивы: *ясно, как день; тайна, покрытая мраком* (ассоциируется с ночью); *чужая душа потемки* (тоже переход к темной части дня).

Мрак. *Тайна, покрытая мраком неизвестности*. Так говорят русские, когда речь идет о чем-то глубоко неопределенном, неизвестном.

2. **Флора** в персуазивах. Она представлена и **родовыми**, и **видовыми** понятиями.

К родовым можно отнести **лес**: *темный/сумрачный/дремучий лес*. Эти выражения в переносном значении обозначают нечто запутанное, неизвестное, неопределенное, вызывающее **сомнение**. Ярким подтверждением сказанному являются первые строки “Божественной комедии” Данте Алигьери:

*Земную жизнь пройдя до половины,
Я очутился в сумрачном лесу,
Утратив верный путь во тьме долины...*

Сумрачный лес – символ сомнений, сбивших поэта с Божественного пути “**во тьме долины**” (дольного мира).

В разговорной речи **лес** может быть заменен другим родовым понятием: *сплошные джунгли*.

Видовые понятия: **Сосна**. *Затеряться меж трех сосен*. Это значит **сомневаться в чем-то очевидном**, неоправданно колебаться.

Ромашка. *Гадать на ромашке*, то есть иметь дело с чем-то, что не является ясным, определенным.

Бобы. *Гадать на бобах*.

Кофе. *Гадать на кофейной гуще* – тоже свидетельствует о неясности, неопределенности, шаткости положения.

*И жизнь артиста,
Как сказал поэт,
Ей-ей гаданье*

На кофейной гуще. (А.А. Иванов, “Литературная пародия”)

Репа. *Проще пареной репы*. Данное выражение реализует персуазивное значение: ‘Хоть я и не являюсь очевидцем оцениваемого, но это настолько ясно, что иного прочтения и быть не может’. Оно (выражение) синонимично таким, как: *яснее ясного; ясно, как дважды два* и под.

Хрен. Выражение *Хрен (его) знает* передает персуазивное значение **неуверенности, неопределенности...**

Клюква. Выражение *Вот так клюква!* отражает ситуацию **крайнего удивления**, вызванную тем, что у языковой личности были иные представления о положении дел.

Как видим, **персуазивная флора** не отличается особым разнообразием. Стилистические средства с компонентом “**из флоры**” в основном нацелены на семантическую область неуверенности. Представители флоры следующие: родовые понятия (лес, джунгли); видовые: а) дерево (сосна); б) цветок (ромашка); в) овощи (репа); г) бобовые; д) ягода (клюква); е) напиток из экзотического растения (кофе).

3. **Фауна**. Животный мир представлен в стилистических средствах – персуазивах весьма богато. Здесь также встречаются и родовые, и видовые понятия; озвучены и **пернатые**, и **наземные**, и **пресмыкающиеся**, и **земноводные**, и **водные**.

Остановимся на каждой из этих групп.

Животные. Наземные животные. Здесь выделяются группы: а) дикие, б) домашние.

Персуазивы с компонентом “**дикие животные**”.

Медведь. Не убив медведя, шкуры не делят. Данное выражение имеет ряд семантизаций, одна из которых: ‘Не будучи абсолютно уверенным в результатах, не следует строить планы’.

Еж. Ежу понятно. Данный персуазив семантизируется так: ‘Хоть я и не был очевидцем предполагаемого, но все настолько просто, что другого решения быть не может’.

Волк. Не клади волку пальца в рот. Данное стилистическое средство содержит в своей семантике и персуазивный компонент: ‘Не доверяй хищнику; не будь уверен в безопасности врага’.

Волков бояться – в лес не ходить. Данное выражение имеет множество интерпретаций; персуазивную можно представить следующим образом: ‘**Колеблющийся, сомневающийся, боящийся** не способен на действия, свершения’.

Эксплицитно компонент “**дикая фауна**” озвучен, как видим, весьма бедно. Но этот компонент **имплицитно** представлен во многих персуазивах и, в первую очередь, выражающих **сомнение**, а точнее, – характеризующих это весьма тяжелое психоэмоциональное состояние: *сомнения грызут, терзают, убивают, раздирают* и т.д. За всеми этими образными выражениями стоят **все хищники**, а это – **большая часть дикой фауны**.

Домашние животные.

Они представлены весьма широко. Это **козел, осел, пес, собака, конь, лошадь (лошадка), кобыла, кот (кошка), баран, бык**.

Коза. Персуазив *козе понятно* является синонимом ряда *Ежу/дураку/дитю понятно*. Персуазивное значение этих выражений следующее: ‘Хоть я и не был очевидцем оцениваемого явления, но это настолько однозначно, что другого прочтения быть не может’. Данный синонимический ряд интересен тем, что его члены составляют внутреннюю оппозицию: **дурак/дитя // еж/коза**. Эти пары основываются на разных свойствах при выражении субъективной уверенности: *дитю/дураку понятно* реализует коммуникативную агрессию, воздействуя на адресата через идею **ясности, простоты, однозначности**. Имплицитно внушается и идея: ‘Если у тебя другая точка зрения, то твои умственные способности ниже, чем у дурака’.

Козе/ежу понятно отражает иную семантику и прагматику. Здесь воздействие строится на идее “**трудноубеждаемости**”. Имплицитно говорящий внушает идею, что если такие несговорчивые, упрямые создания, как **коза** и **еж** принимают озвученную точку зрения, то и другие не должны сомневаться. Как видим, рассматриваемый синонимический ряд может содержать в себе внутреннюю оппозицию.

Коза. Выражение *Как в афишу коза* включает в свой содержательный объем и персуазивную идею **неспособности разобраться в ситуации, идею непонимания**, что влечет за собой неуверенность.

Коза (козел) представлена и не прямо, эксплицитно, а через **звуковой ряд** (полуимплицитно), т.е. через производимые ею звуки. Это выражение: *ни бэ ни мэ ни кукареку*. Звукоподражание *мэ* представляет **козу**, и она становится синонимом **овцы (бэ)**, **петуха (кукареку)**. Персуазив семантизируется как нечто неопределенное, непонятное, сомнительное. Заметим, что то же зна-

чение реализует целый ряд выражений: *ни то ни се, ни рыба ни мясо, ни пава ни ворона* и под.

Баран. *Смотреть, как баран на новые ворота.* Имеет ту же персуазивную семантику и прагматику, что и *как в афишу коза*. **Баран/овца** представлен и через звукоподражание бэ в *ни бэ ни мэ ни кукареку*.

Осел. Это домашнее животное персуазивно биполярно, способно выстраивать антонимичную оппозицию. Выражение *упрямый, как осел* имеет персуазивное прочтение: 'Если осел в чем-то **уверен**, невозможно переубедить, даже если факты опровергают его позицию'.

И *буриданов осел*: данное выражение содержит идею невозможности определиться в позиции, вечные колебания, нерешительность, переходы, метания: словом, это символ неустойчивости.

Бык. Выражение *уперся, как бык* синонимично *упрямый, как осел*. Оно также реализуется в ситуации, когда оценивается позиция языковой личности: последняя не меняет свою позицию, если даже ей предоставляют неопровержимые доказательства недостоверности ее точки зрения. И все же между **ослом** и **быком** есть разница: *упрямый, как осел* – это постоянное качество человека; *уперся, как бык* – это временное явление, поведение в определенной ситуации.

Сказка про белого бычка. Это выражение прагматически маркировано: может встречаться исключительно в ответной реакции адресата, и его можно семантизировать следующим образом: 'Все, что ты говоришь, абсурдно; я в этом абсолютно уверен'. *Сказка про белого бычка* является синонимом выражений: *бред сивой кобылы; пой, соловушка, пой* и под.

Персуазив *ни рыба ни мясо* компонентом "**мясо**" сигнализирует обо всех домашних (естественно, мясо которых употребляется в пищу) и диких животных.

Пес/собака. *Пес (его) знает.* (Этот персуазив уже рассматривался). Собака, можно сказать, что находится "вне персуазивности", но выражение *собаку съел* может иметь в семантической емкости компонент из областей уверенности/неуверенности. Рассматриваемое выражение содержит идею высокого профессионализма, глубоких знаний в какой-то профессиональной области. А знание приводит к **уверенности**, твердости в своих представлениях, позициях. Здесь, как видим, представлена гендерная пара: **пес/собака**. Первый вектором обращен к **уверенности**, второй же (собака) – к **уверенности**.

Кот/кошка. Персуазивно весьма активное животное. В разговорном дискурсе очень часто встречаются выражения *получить/купить кота в мешке; на душе кошки скребут; играть в кошки-мышки*.

Получить/купить кота в мешке. Эти варианты персуазива реализуют общую идею неопределенности, неизвестности, сомнительности того, о чем идет речь. Но между данными вариантами есть существенная разница: в случае *получить кота в мешке* языковая личность сигнализирует, что ей навязывается нечто неизвестное, неопределенное, сомнительное; в случае же *купить кота в мешке* подчеркивается, что это сомнительное, не вызывающее доверия явление навязано себе же говорящим.

Кошки на душе скребут. Данное выражение свидетельствует о тяжелом психическом состоянии, сильных эмоциональных переживаниях, в которых наличествует компонент **неопределенности, смутности**, “подвешенности”, сомнительности, особенно, если “*кошки скребут*” относительно поступка, какого-либо решения, выбора. В рассматриваемой паремии в этих случаях наличествует компонент **сомнения** в правильности поступка, выбора, поведения.

Кошки-мышки. Выражение *играть в кошки-мышки* является синонимом персуазива “*водить за нос*”, то есть обманывать. Персуазивное содержание данного выражения: “Знаю, что та картина, то положение дел, которое ты мне навязываешь, не соответствует действительности; ты преднамеренно вводишь меня в заблуждение”. Практически здесь говорящий раскрывает суть коммуникативной агрессии партнера, прагматическая цель (иллокутивное намерение) которой – **обман**.

Конь/лошадь (лошадка), кобыла. *Конь о четырех ногах, да и тот спотыкается.* Данная паремия имеет и персуазивное прочтение: ‘Никто не застрахован от ошибок, ложных, недостоверных мнений о положении дел’.

Темная лошадка является синонимом выражения “*сомнительный тип*”, некто, не вызывающий доверия, следовательно, вызывающий **сомнение**.

Бред сивой кобылы! Этот стационар прагматически маркирован: он может быть только реакцией адресата в коммуникации. Персуазивное содержание здесь следующее: ‘И не сомневайся, что точка зрения на положение дел, которой ты придерживаешься, абсолютно не соответствует действительности’. Данное выражение синонимично стационарам: *Чушь! Бред! Что вы несете?! Что за чушь!* и под.

Как видим, в выражениях с **конь/лошадь** четко прослеживаются гендерные персуазивные различия: **конь** вызывает сочувствие; лошадка, **кобыла** ассоциируется с отрицательными эмоциями.

Анализ показывает, что домашние животные весьма активно представлены в персуазивном сознании **языковой личности** и принимают самое активное участие в выражении значений из семантических областей уверенности и неуверенности.

Беспозвоночные (ползучие)

Здесь встречаются следующие животные: **червь, змея**.

Оба эти компонента встречаются при выражении **сомнения** в олицетворениях: *сомнения вползают; точит червь сомнения; постыдная гадина* (сомнение передается иносказательно, перифразой). Приведем примеры: а) *Постыдная гадина шевельнулась в душе и ... зашипела*: “Это он не тебя спасти хотел, а боялся, чтоб ты его под пыткой не выдал.” (Б.Акунин, “Алтын-толобас”)

б) Я ненавижу **сплетен в виде версий, червей сомнений**, почестей иглу... (В.Высоцкий, “Я не люблю”)

Земноводные

Персуазивно значимыми животными данного ряда являются **крокодил и рак**.

Крокодил. Реализуется как компонент в выражении *крокодиловы слезы*, персуазивное осмысление которого можно представить следующим образом:

‘И не сомневаюсь, что ты пытаешься навязать ложное положение дел; не доверяю тебе’.

Рак. Стилистическое средство *Когда рак на горе свистнет* синонимично выражениям *После дождика в четверг*, *Когда жареный петух клонет* и под. Экспликация персуазивного содержания представляется следующим образом: ‘Этого не может быть, так как этого не может быть никогда, и не сомневайся’.

Водная фауна

Представлена родовым понятием **рыба** в персуазиве *ни рыба ни мясо*, что обозначает: ‘Нечто **непонятное, сомнительное, не вызывающее доверия**’, имеет ряд синонимов: *ни то ни се, ни пава ни ворона...*

Как видим, водная фауна в персуазивах представлена крайне бедно (только лексемой **рыба**).

Птицы

Языковой материал показывает, что пернатые представлены в экспликаторах персуазивных значений богато. Причем, это и **дикие**, и **домашние** птицы. Рассмотрим эти стилистические средства.

Петух/курица. Представлены оба варианта, причем курица чаще.

Петух. Выражение *Когда жареный петух клонет* обозначает: ‘Этого не может быть ни при каких обстоятельствах, и не думай иначе’. Рассматриваемый персуазив является синонимом выражений *После дождика в четверг*; *Когда рак на горе свистнет*. Но по степени абсолютной уверенности в невозможности реализации оцениваемой ситуации *жареный петух...* находится на вершине шкалы. Действительно, чисто теоретически может быть реализована ситуация: пойдет дождь и после дождя наступит четверг; рак, естественно, не может свистнуть, но до горы дойти может; а жареный петух априори ни на что не способен. Неопределенность, гипотетичность оцениваемого усугубляется и тем, что все три выражения содержанием отражают нацеленность на **будущее**, которое, как известно, **вечный икс**.

Петух может быть представлен и звукоподражанием, через производимые звуки: *ни бэ ни мэ ни кукареку*. Выше уже было отмечено, что данный персуазив синонимичен выражениям: *ни то ни се, ни рыба ни мясо* и под.

Курица. Выражение *Курам на смех* обозначает **нелепость, абсурдность** полученной информации: ‘И не сомневайся в абсурдности того, о чем идет речь’.

Говорят, в Москве кур доят. Данный персуазив обладает, как и *курам на смех*, огромной прагматической силой в деле рассеивания любых сомнений партнера коммуникации. Данным персуазивом адресат реагирует на полученную информацию, подчеркивая ее абсолютную нелепость, абсурдность, нереализуемость ни при каких условиях. Это так же абсурдно, как **дойть кур**.

Бывает, что и курица петухом поет. Как видим, в этом выражении курица и петух выступают вместе. Персуазивное содержание данного выражения следующее: ‘В жизни иногда реализуется то, что невозможно, непредставимо, то есть то, что оценивается как “**очевидное-невероятное**”’.

Индюк. Выражение *Индюк тоже думал, да в суп попал* может иметь и персуазивную семантизацию, и не одну. Одна из версий может быть такая: ‘Думай, не думай, конец предрешен, и не сомневайся’. Другая версия: ‘Не

будь абсолютно уверенным в своей позиции; все зыбко, неустойчиво, быстроизменчиво'. Данная домашняя птица встречается и в паремии: *Жизнь копейка, судьба индейка*. Первая часть выражения – однозначное признание миражности бытия: 'И не сомневайся, что жизнь есть сон, мираж, в ней нет ничего устойчивого, достоверного'.

Вторая часть, *судьба индейка*, интерпретируется по-разному, но несомненно, что может быть осмыслена и так: 'Судьба непредсказуема, предположительна; все в ней возможно'.

Соловей. Персуазив *Пой, соловушка, пой* обозначает: 'И не думай, что можешь навязать мне свою точку зрения. Абсолютно уверен, что ты пытаешься навязать мне недостоверную информацию'. Данное выражение отмечено и с точки зрения прагматики: оно может быть только ответной реакцией адресата. Является синонимом персуазива *пули отливать*.

Синица, журавль. *Лучше синица в руке, чем журавль в небе*. Персуазивная интерпретация данного выражения следующая: 'Предпочтительно нечто скромное, малое, не вызывающее сомнения, чем грандиозное, но всего лишь предположительное, нереальное, недостоверное'.

Пава, ворона. Встречаются в паре *ни павы ни вороны*; данное выражение является синонимом персуазивов *ни то ни се, ни рыба ни мясо* и под.

Воробей. *Старого воробья на мякине не проведешь*. Данное выражение содержит следующую персуазивную составляющую: 'Знающего человека трудно обмануть, трудно навязать недостоверную информацию'.

Как видим, **птицы** представлены в рамках категории персуазивности весьма богато. Это и домашние, и дикие птицы. И в своей когнитивной ассоциативно-метафоризирующей мыслительной деятельности языковая личность весьма активно использует их для выражения значений из областей **уверенности** и **неуверенности**. Можно сделать вывод, что птицы (как и животные) актуальны в персуазивной мыслительной деятельности человека.

Прежде чем перейти к выводам, остановимся еще на одной языковой единице (правда, нерусского происхождения, но весьма активной в языковом сознании русских): *загадка сфинкса*. Данный персуазив интересен во многих отношениях: он обладает мощной психопрагматикой, предупреждая адресата о том, что речь идет о явлении, которое можно отнести к разряду **вечных иксов**, то есть вряд ли о нем когда-либо **возможно будет выразить уверенность**. Интересно данное выражение и тем, что в лице **сфинкса** имеем дело не с реальным, а с мифическим существом. И последнее: это мифическое существо – **полуживотное-получеловек** (туловище льва, голова человека), то есть символизирует единство человека и природы; и поэтому неудивительно, что именно данное создание должно символизировать сверхтайну.

Подведем некоторые итоги исследования.

Русская персуазивная картина мира представлена весьма богато и разнообразно. Она позволяет увидеть определенные тенденции, приоритеты русской психоментальности, выявляя актуальные живые ассоциативные связи, отраженные в стилистических средствах – персуазивах. Обобщим некоторые наблюдения.

1. В выражении значений из областей уверенности и неуверенности **языковая личность** активно использует весь известный (а порой и неиз-

вестный) мир: **небесное** (горнее), **земное** (дольнее), **подземное** (преисподнюю). Основная масса персуазивов при этом **русского** происхождения, но есть и **заимствованные** языковые единицы.

2. Преобладающее большинство персуазивов – стилистических ресурсов реализуют значения из семантической **области неуверенности**, что соответствует логике: человек – существо **познающее**, следовательно, в его мире больше места **незнанию**, чем **знанию** (основы уверенности).

3. Языковая личность отражает в персуазивах окружающий мир **не одинаково**. Наиболее богато представлен здесь он сам в разных своих проявлениях: **Я-физическом**, **Я-психоэмоциональном**, **Я-мыслительном**. Еще богаче представлена природа: это и **стихии**, и **флора**, и особенно **фауна** (и **дикая**, и **домашняя**; и **наземные**, и **земноводные**, и **водные**, и **птицы**). Сравнительно бедно представлены артефакты.

4. Некоторые из стилистических средств – персуазивов содержат возможность выражения антонимичных персуазивных значений; а синонимические ряды иногда выстраиваются на основе разных, порой антонимичных мыслительных ходов (*дитю/дураку// ежу/козе понятно*).

5. Персуазивные синонимические ряды отражают и определенные градации в степени “силы” уверенности и “силы” неуверенности Я-Эго. Так выбор персуазива *Когда жареный петух клюнет, тайна двух океанов, загадка сфинкса* – это сигналы абсолютной безнадежности в вопросе продвижения к раскрытию тайны, а *после дождика в четверг* – теоретически возможно в какой-то степени и в весьма неопределенном будущем приблизиться к достоверному положению дел.

Думается, что проведенное исследование некоторых граней русской персуазивной картины мира убеждает в мысли, что это весьма перспективное направление поисков. Анализ проливает свет на некоторые особенности русской психоментальности, и тем самым он может быть полезен не только лингвистам и лингвокультурологам, но и психологам, психолингвистам, этнолингвистам и многим другим специалистам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балли III*. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.:Иностранная литература, 1955.
2. *Белошапкова В.А.* Современный русский язык. – М.:Высшая школа, 1981.
3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. – М.:РУДН, 2008.
4. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.
5. *Красных В.В.* Основные понятия и некоторые базовые постулаты лингвокультурологии. – М.:Русский язык за рубежом, N4, 2011.
6. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004.
7. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И. Молоткова– М.: Современная энциклопедия, 1967.
8. *Черняевская В.Е., Молодыхенко Е.Н.* История в дискурсе политики: лингвистический образ “своих” и “чужих”. – М.: Ленанд, 2014
9. *Шмелев А.Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002.
10. *Шмелева Т.В.* Смысл и формальная организация двухкомпонентных инфинитивных предложений в русском языке. – М.: МГУ, АКД, 1979.

ON THE PROBLEM OF RUSSIAN PERSUASIVE LANGUAGE WORLD PICTURE

S.P. LAMBARDZHIAN

ԵՊՀ

The paper is devoted to the lingua-cultural aspect of the modal category persuasiveness. The proposed research attracts attention on the lingua-culturological potential of this category, its abilities in the building of structure of Russian language world picture.

Key words: *anthropocentrism, subjective (modal) categories, lingua-culturology, persuasiveness, language world picture.*

ՈՐՈՇ ՄՏՔԵՐ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՊԵՐՍՈՒԱԶԻՎ ԼԵԶՎԱՍԱՇԽԱՐՀԱՊԱՏԿԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ Ս.Պ. ԼԱՄԲԱՐԶԻԱՆ

Հոդվածը նվիրված է սուբյեկտիվ պերսուազիվ կարգի լեզվամշակութաբանական որոշ հնարավորությունների լուսաբանմանը: Հոդվածի նպատակն է մեկնաբանել դիտարկվող կարգի (որը արտահայտում է խոսողի համոզվածության աստիճանը նախադասության մեջ արտացոլված օբյեկտիվ իրականության հավաստիության վերաբերյալ) լեզվամշակութաբանական հնարավորությունները: Հետազոտությունը հիմնված է այն դարձվածքների վրա, որոնք արտահայտում են համոզվածության/ ոչ համոզվածության իմաստներ: Հետազոտության արդյունքում կառուցվում է ռուսերենի պերսուազիվ լեզվաաշխարհապատկերը:

Հանգուցային բառեր. *Մարդակենտրոնություն, լեզվամշակութաբանություն, սուբյեկտիվ (մոդալ) կարգեր, պերսուազիվ կարգ, լեզվաաշխարհապատկեր:*

К ВОПРОСУ О ЗАИМСТВОВАНИЯХ В СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКАХ

И.В. ЛЕБЕДЕВА

Каспийский институт морского и речного транспорта.

Л.К. ЛЕБЕДЕВА

Астраханский ГУ

Данная статья рассматривает заимствования в современном языке как вполне логичное явление, присущее каждому языку в разные периоды. Особое внимание уделяется новейшим заимствованиям. Авторы приводят примеры заимствований не только в русском языке, внимание уделяется также особенностям заимствований в немецком и даже новейшим тенденциям поведения таких слов. Авторы также обращают свое внимание и на заимствования в английском языке.

Ключевые слова: заимствование, речь, язык, лексика, исконные слова, языковые контакты.

Лексический состав каждого языка претерпевает постоянные изменения. Эта изменчивость обусловлена тем, что язык и его словарный состав, непосредственно связаны с различными видами деятельности человека. Поскольку язык отвечает за общение, его словарный состав должен быстро реагировать, отражать и фиксировать изменения, происходящие во всех сферах жизни и деятельности людей: в производстве, в науке, в мировоззрении, в общественно-экономических отношениях, в быту. Лексический состав любого языка является наиболее подвижной и быстро развивающейся его частью. Лексика является особенно чувствительной ко всем изменениям в истории народа – носителя этого языка, и не только к изменениям экономического уклада, но и ко всяким изменениям в производстве, культуре, науке, быту и так далее. Процессы глобализации, развитие техники, общение на международном уровне, тесные деловые и культурные контакты современного мира являются причиной внедрения новых заимствованных слов в русский язык.

В последние десятилетия в нашем языке появились совершенно новые иностранные слова, такие как *кемпинг, сервис, мотель, круиз, комикс, детектив, хайтек, хобби*. Вместе с их появлением у многих носителей русского языка возникает вполне закономерный вопрос о целесообразности их использования в повседневной речи. Этот вопрос связан с проблемой использования заимствованных слов в современной русской речи в целом, безотнositельно изменений последнего времени.

В мире практически не существует языков, лексика которых ограничилась бы только исконными словами. Заимствования – естественный результат языковых контактов, взаимоотношений разных народов и государств. Заимствованные слова есть в каждом языке, и необходимость их в целом ни у кого не вызывает сомнений. Однако сейчас мы говорим о новых заимствованиях. Ведь буквально в наши дни появились и получили распространение

такие слова, как лайнер, лазер, нейлон, глобализация, эскалация, догхантер, юзер, лайкнуть, контент, дайвер, руфер, троллинг, бэкграунд, хейтер, девелопер и многие другие.

К заимствованным словам в литературном языке предъявляется ряд требований. Заимствование должно быть, во-первых, необходимым – то есть таким, без которого нельзя обойтись. Обычно это связано с заимствованием названий вещей, предметов или понятий, существующих в другом языке, у других народов. Любое заимствование без особой необходимости приводит к злоупотреблению иноязычными словами и засорению родного языка. Во-вторых, иноязычное слово должно употребляться правильно и точно в том значении, какое оно имеет в языке-источнике (особенно это относится к новым заимствованиям). Новое иноязычное слово должно быть понятно говорящим и пишущим. Однако степень понятности новых слов крайне относительна и исторически обусловлена. Понятные специалистам слова могут быть неясными для большинства носителей языка. А также то, что непонятно многим сегодня, может стать в последствии ясным и привычным для большинства.

Язык заимствует не только обозначения новых вещей и понятий, таких как, комбайн, мотороллер, апартеид, но также и такие слова, значение которых совпадает со значением исконно русских слов. Сервис, хобби, дайвер и многие другие относятся к разряду таких слов. Эти слова сохраняются в употреблении вовсе не на правах дуплетов, которые полностью повторяют смысл соответствующих русских слов, а отличаются некоторыми оттенками звучания и стилистической окраской. Например, слово «сервис» обозначает не только обслуживание, оно подразумевает «обслуживание бытовых нужд населения»; слово «хобби» несет в себе семантические особенности сразу нескольких названий: это и увлечение, и страсть, и конек, и любимое занятие. Однако, ни одно из этих слов в отдельности не выражает полностью всего объема значения, присущего иноязычному существительному. Сегодня еще рано утверждать, что эти слова вполне освоились в русском языке. Стоит обратить внимание на их морфологические особенности и на произношение: хобби не склоняется, второе же слово мы произносим сэрвис, а не как это принято в русских словах – сервис. Впрочем, как показывает опыт, это не мешает иностранным словам занимать прочные позиции в языке. Слова круиз, мотель и кемпинг появились в русском языке сравнительно недавно. Назвать их вполне освоенными тоже еще нельзя. В отличие от таких слов, как лагерь, турист или рейс, они не во всех случаях и не для всех могут быть понятны.

Неоднозначно выглядит также ситуация с иноязычными словами и в немецком языке. Значительна доля заимствованных слов, пришедших в немецкий язык из лексики других языков и полностью ассимилировавшихся, что наблюдалось уже во время формирования немецкого языка, когда большую часть заимствованной лексики составляли слова из латинского и греческого языков (Bibliothek, Chor, Charakter, Kirche).

Займствования из английского языка можно встретить сегодня в языковых реалиях, касающихся всех сфер деятельности человека:

из науки и техники: Logarithmus, experimental;

из политики: Agitator, Interview, Parlament, Meeting;

из спорта: Box, Hockey, Sport, Trainer;

Нужно также отметить, что в немецкий язык проникают не только английские, но и американские слова, что находит всё большее распространение в последнее время (Businessman, Job, Jeans).

Анализируя фактический материал, можно прийти к выводу, что иностранные слова, в частности, англоамериканизмы, встречаются в немецком языке чаще всего либо для обозначения компьютерных терминов, либо технических устройств, появившихся недавно (der Monitor, der Computer, das Internet, die Kamera, die Dolby-Anlage, das Notebook, das Handy). Однако наблюдается тенденция употребления иностранных слов в области обозначения продовольственных продуктов (die Pizza, die Carrywurst mit Pommes, Cola), одежды (baggy Jeans, Pulli), жилья (Flat, Flatrate), профессий (Gangster), абстрактных понятий (Happiness) действий, выраженных именами существительными (Mailen, Chatten). Большую часть иностранных слов составляют имена существительные, однако число заимствованных глаголов, наречий и даже междометий тоже велико. Глаголы обозначают чаще всего действия, связанные с функционированием компьютерных программ, Интернета и действий пользователей в сети (chatten, adden, surfen, downloaden, disconnecten), однако в глагольных заимствованиях затрагиваются и другие сферы деятельности человека (joggen, killen). Наречия англоамериканского происхождения обозначают сферу компьютеров и техники (internetlos, digital), а также эмоциональную сферу (happy, geil, cool), внешность и качества человека (sexu, unfair).

Функционируя в немецком языке, заимствования подвергаются ассимиляции, т.е. уподобляются системе немецкого языка по его правилам [1, 107]. Различают фонетическую, морфологическую и орфографическую ассимиляцию. Морфологическая ассимиляция заключается в уподоблении иностранных слов грамматической системе заимствующего языка [1, 107]. Данный вид ассимиляции находит ярчайшее проявление в исследуемых авторами заимствованиях и наблюдается: в появлении рода и артиклей у существительных (das Internet, das Hadny, die Flat). В английском языке род существительного – категория семантическая, род определяется в зависимости от контекста; в немецком же языке род является морфологической категорией, и род существительного определяется артиклем. Поэтому существительные, заимствованные из английского языка в немецкий, получают род по аналогии с немецким эквивалентом и употребляются с соответствующим артиклем. К таким существительным относятся заимствования das Internet – от das Netz, die Flat – от die Wohnung. Встречаются случаи колебания рода у заимствованных существительных, например, заимствование die Mail – от die Post и der Mail – от der Brief. Это явление говорит о частичной морфологической ассимиляции

данных иностранных слов в приобретении заимствованными существительными типичных для немецкой грамматической системы флексий множественного числа: *solche adderinnen wie du sind ja gefährlich* :)

Однако данному типу ассимиляции подвергаются не все лексические единицы. Многие англоамериканские заимствования получают во множественном числе типичную для английского языка флексию *-s* (однако для некоторых немецких существительных флексия множественного числа *-s* также характерна, это наблюдается чаще всего во множественном числе сокращённых имён существительных как *Oma – Omis, Kuli-Kulis*) в склонении заимствованных имён существительных по падежам; в прибавлении английским глаголам традиционной для немецких глаголов флексии *-en* в начальной форме (*chatten, mailen, killen*). Ассимилированные глаголы спрягаются в немецком языке как слабые во всех временных формах и в пассиве и принимают соответствующие личные окончания. Морфологически ассимилированные глаголы образуют также форму *Partizip II* по типу слабых глаголов с прибавлением префикса *ge-* и суффикса *-t* (*chatten-gechattet*).

Об англицизмах в немецком языке и об их неординарных трансформациях пишет англичанин Адам Флетчер в своем бестселлере «Как стать немцем». В своей книге он отмечает как часто мы встречаем в немецком языке английские слова с немецкими окончаниями и иронизирует по поводу частотности их употребления «было бы понятно, если бы такие слова употреблялись ленивыми маркетологами с целью языковой экономии... или в качестве слоганов с целью придания им яркости и экзотичности» [5, 56]. Однако не этот факт повергает его в ужас, более страшным видится автору употребление английских слов в немецком языке с сохранением английской орфографии и даже английского окончания прошедшего времени, но добавлением при этом немецкой приставки в середине слова. Немецкая приставка *ge-*, рассматривается автором как акт патриотизма, как контрабанда или как триумф немецкого в уже почти проигранной войне за чистоту языка.

Традиционно английский язык является источником формирования заимствования в других языках, однако и сам английский язык также подвергается трансформациям. Так, например, по мнению известного британского журналиста Мэтью Энгела, некоторые американизмы представляют угрозу самобытности английского языка. Об этом он пишет в статье, опубликованной на сайте BBC News [4]. Проводя небольшой экскурс в историю британо-американских отношений, он отмечает, что достижения американцев в технологической, экономической и культурной областях способствовали появлению многих американизмов. Однако, по его мнению, эти достижения не должны стать поводом для бессмысленного и даже уродливого предпочтительного употребления американизмов вместо их равноценных английских эквивалентов в британских СМИ и их проникновения в повседневную речь англичан. По словам Энгела, они все чаще используют *rookie* (амер.) вместо *newcomer* (англ. новичок), *elevator* (амер.) вместо *lift* (англ. лифт), *wrench*

(амер.) вместо *spanner* (англ. гаечный ключ), *apartment* (амер.) вместо *flat* (англ. квартира) и *freight train* (амер.) вместо *goods train* (англ. товарный поезд) и т.д. [4].

Энгел признает наличие силы и живости некоторых выражений американского происхождения. При этом он отмечает, что небрежность англичан в отношении к родному языку часто приводит к исчезновению характерных английских фразеологизмов. «Мы позволяем британскому варианту английского языка засыхать», - пишет Энгел. Отличие Британии от Соединенных Штатов должно сохраняться, как должен сохраняться британский английский, подытоживает автор [4].

Нам понятны опасения Энгела и многих других авторитетных экспертов в этой сфере, однако также стоит отметить, что наряду с негативными моментами, связанными с появлением заимствованных слов в языках, заимствование представляет собой вполне закономерный путь обогащения любого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Искоз А., Ленкова А. Лексикология немецкого языка. Л.: Просвещение Ленинградское отделение, 1970. – 296 с.
2. Комлев Н. Г. Иностранные слова и выражения. М.: Слово, 1999.
3. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. М.: Рольф, 2001.
4. Энгел М. Американизмы: угроза самобытности английского языка? // [Online] http://www.bbc.com/russian/learning_english/2011/07/110722_americanisms.
5. Adam Fletcher: „Wie man Deutscher wird“. In 50 einfachen Schritten. Aus dem Englischen von Ingo Herzke. Verlag C. H. Beck, München 2013. 73 S.

BORROWINGS IN MODERN LANGUAGES

I.V. LEBEDEVA,

Caspian Institute of Sea & River Transport.

L.K. LEBEDEVA

Astrakhan state university

This article considers the borrowing in the modern language as a quite logical phenomenon inherent to each language in different periods. Particular attention is paid to the latest borrowings. The authors provide examples of borrowings not only in the Russian language, the attention is paid to the peculiarities of borrowings in the German and even the latest trends in the behavior of such words. The authors are also paying their attention to the borrowings in English.

Key words: *borrowing, speech, language, vocabulary, native speech, language contacts.*

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ФОЛЬКЛОРНАЯ ВЕРСИЯ ИСТОРИИ ГИЗЕРИХА ВЕЛИКОГО И КОЩЕЯ БЕССМЕРТНОГО

П. Л. КАРАБУЩЕНКО

Астраханский государственный университет

Споры о том, к какой группе племен принадлежат вандалы и какую роль они сыграли в мировой истории, не утихают и до сих пор. В настоящей статье предлагается фольклорная версия решения вандальской проблемы, путем сопоставления биографии самого известного вандальского короля Гизериха Великого и самого известного персонажа русских народных сказок Кощея Бессмертного. Обнаруженные сходства с определенной долей уверенности позволяют говорить о том, что русские народные сказки донесли до нас отголоски ненаписанной истории вандалов. Историческое тождество короля вандалов Гизериха и героя русских народных сказок Кощея свидетельствуют о славянских корнях вандалов и об их участии в формировании русского этноса и его правящей великокняжеской династии.

Ключевые слова: вандалы, короли, сказка, фольклор, легенда, Лукоморье, Вандалия, Византия.

В научной литературе утвердилось мнение, что вандалы являются восточногерманским племенем, одним из первых пришедших в движение во время великого переселения народов в Римскую империю (Л.Шмидт, Г.-И. Диснер) [См.: 6; 14]. Однако, целая группа исторических источников предлагает нам совершенно иную версию происхождения этого народа. Они указывают на то, что вандалы на самом деле были западными славянами, и входили в число предков будущих руссов и поляков. Вандалы силинги (Vandali Silingi) даже дали название такой польской провинции как, Силезия. «*Великопольская хроника*» (конец XIII в.) утверждает, что свое название река Висла (Вандал) получила от королевы лехитов Ванды, дочери легендарного короля Крака. Ванда весьма успешно управляла древним Польским королевством и даже разгромила вторгнувшихся на ее территорию полчаши алемантов. Ляхи так обожали свою воинственную королеву, что после ее смерти (а Ванда утонула в Висле) называли эту реку в ее честь «и от этого названия поляки и другие славянские народы, примыкающие к их государству, стали называться не лехитами, а вандалитами» [3, с. 58].

Славян вандалами называл и немецкий историк XI в. Адам Бременский, автор «Деяния архиепископов гамбургской церкви» (II, XXI) [См.: 1], а

немецкий дипломат XVI в. Сигизмунд Герберштейн прямо называет Рюрика Варяжского потомком некогда могущественных вандалов, которые «имели общие с русскими язык, обычаи и веру» [4, с. 60]. Последнюю информацию германский посол получил непосредственно от самих русских, находясь уже в Московии. Получается, что Рюрик был из варяго-вандальского рода-племени. Так что в XVI в. русские считали себя потомками вандалов и ничуть этим не смущались, а напротив, гордились таким историческим родством.

Еще одной косвенной уликой в пользу того, что вандалы не были германцами, свидетельствует тот факт, что они совершенно отсутствуют в тевтонском эпосе. Единственный раз, когда они упоминаются, это – «Беовульф» [2, с. 658]. Отсутствие вандалов в тевтонском эпосе могло быть вызвано крайне негативным отношением самих германских народов к ним. Зато в германском эпосе и поэзии весьма часто упоминаются... руссы, что в известной мере компенсирует отсутствие там самих вандалов.

Оставив в стороне этот многолетний спор историков и этнографов относительно этнической принадлежности вандалов, мы остановимся (если так можно выразиться) на фольклорной версии и рассмотрим одну странность, обнаруженную нами в этой древней истории. Она касается удивительного совпадения, которое мы обнаруживаем в биографии одной знаменитой исторической личности и знаменитого фольклорного персонажа. Речь идет о историческом короле вандалов Гейзерихе Великом и сказочном злодее Кощее Бессмертном.

Для начала несколько слов о самом *Гизерих (Гейзерихе, Гензерих) «Великом»* (ок. 389 – 24.01.477, Карфаген). Это был действительно выдающийся король. Он возглавлял вандалов (с 428 по 477 гг.) в ключевой момент их истории – переселение из Испании в Северную Африку и создания там Африканской Вандалии (429–534 гг.) – первого варварского королевства на территории бывшей Римской империи с центром в Карфагене.

Гизерих был внебрачным сыном короля вандалов Годигизеля (который в 406 г. погиб на его глазах в битве с франками) и какой-то безымянной рабыни. Королевскую власть он унаследовал от своего сводного брата Гонтариса (406–428), погибшего в войне со свевами. Гизерих был столь же одаренный и отважный, сколь и бесцеремонный, хитрым дипломатом (под стать самим римлянам), за что и был признан одним из «великих» политиков своего времени. В 429 г. введомые им вандалы численностью до 80 тыс. человек вторглись в Северную Африку и создали там свое независимое королевство, к которому со временем присоединили также острова Средиземного моря Корсику, Сардинию, Сицилию, а также и Балеарские острова. Морское побережье самого Вандальского королевства

напоминает собой изгиб лука («Лукоморье» – в фольклоре восточных славян является заповедным местом где-то на краю мира).

На протяжении всего правления Гизериха военный флот вандалов безраздельно господствовал на всем Средиземноморье, контролируя огромные пространства. В 455 г. вандалы захватили и разграбили Рим, получив за этот некультурный поступок позорное клеймо на всю оставшуюся историю (то, что сами римляне грабили и уничтожали целые страны, просвещенная Европа стыдливо умалчивает). Они наотрез отказывались принимать католицизм, оставшись убежденными еретиками арианами. Правление Гизериха – зенит могущества вандалов в Европе. И прожил он почти 90 лет – тоже геронтологический рекорд того буйного времени. За год до своей смерти он стал свидетелем смерти самой Западной Римской империи (476 г.), к крушению которой он приложил свою властную руку.

Историки с почтением относятся к этой исторической личности. Иордан, например, так характеризует великого вандальского короля: «Он был невысокого роста и хромой, так как когда-то упал с лошади; скрытный, немногословный, презиравший роскошь, бурный в гневе, жадный до богатства, крайне дальновидный, когда надо было возмутить племена, готовый сеять семена раздора и возбуждать ненависть» (*Iord. Get., 168*) [9, с. 93]. Византийский историк Прокопий Кессарийский так описывает могущество Гизериха: «...каждый год с наступлением весны Гизерих совершал вторжение в Сицилию и Италию и там одни города поработил, другие разрушил до основания и разграбил все; когда же страна оказалась лишенной и людей, и ценностей, он стал совершать набеги на область Восточного царства. Он подверг разграблению Иллирию, большую часть Пелопонесса (477 г.) и остальной Греции (Эпир, 775 г.), а также прилегающие к ней острова. Затем он вновь возвращался в Сицилию и Италию, разорял и грабил одну область за другой. Говорят, что как-то, когда Гизерих сел уже на корабль в Карфагенской гавани и паруса были подняты, кормчий спросил его, против какого народа он велит плыть? Тот в ответ сказал, что, разумеется, против тех, на кого прогневался Бог. Так безо всякого основания он нападал на кого придется» (*Война с вандалами. I, V, 22-25*) [11, с. 191]. Политическая активность вандалов стала залогом их исключительного места в истории. Можно сказать, Гизерих своими руками творил мировую историю, создавая новую геометрию геополитических отношений раннего средневековья.

И тут мы вплотную подходим к тайне фольклорной версии африканского «Лукоморья». При внимательном прочтении книги «Войны с вандалами» Прокопия Кессарийского возникает странное ощущение относительно личности главного вандала, и схожести его биографии с «биографией» одного сказочного персонажа. Совпадение это может служить кос-

венным доказательством того, что воспоминания о вандалских корнях русского народа были сохранены его памятью в его сказках.

Образ Гизериха до смешного напоминает нам образ... Кащей [Кощей] Бессмертного из русских народных сказок: Кощей охраняет свои сокровища и долго живет, причем его царство находится где-то далеко за морем, «в тридевяти царстве в тридевяти государстве». Некоторые детали, которые сложно придумать и собрать в единую схему, самым парадоксальным образом встречаются в образе грозного короля вандалов и сказочного персонажа из русских народных сказок.

Что это? Случайное совпадение, или отголосок давно забытой истории? Попробуем разобраться в этом забавном ребусе.

Само имя Кощей явно имеет некую смысловую историческую привязку. Весьма странно, что народ дал царю-злодею столь странное и совершенно не подходящее к его величеству уничижительное имя. Это явно отголосок какого-то исторического события (факта). Мы утверждаем, что у Кощей был конкретный исторический прототип, коим и является наш вандалский король Гизерих. Это та самая ситуация, когда реальность становится сказкой, а сказка указывает на сгинувшую в забвении историческую реальность.

Если мы вправе поставить знак равенства между Гизерихом Великим и Кошеем Бессмертным, то какие должны для этого привести подтверждающие этого утверждения аргументы? Они могут быть сведены к констатации следующих фактов, указывающих на сходства исторической жизни короля Гизериха и образа сказочного злодея из русских народных сказок:

(1) Этимология. Филологи утверждают, что имя «Кощей»¹ происходит от древнерусского слова «*кощеи*» – «отрок, мальчик, младший отрок княжеский, пленник, раб» [12, с. 1307]. Как известно, Гизерих Великий был незаконным сыном короля Годигискла (Годигизела) и рабыни. Поэтому за ним, как впоследствии и за Владимиром Святославовичем Святым, могло закрепиться прозвище «рабынич», т.е. «Кощей».

Спрашивается, почему русская народная сказка дала царю-злодею такое странное по смыслу имя? По нашему мнению, правильный ответ – по воспоминаниям об историческом персонаже, которого в народной традиции именно так и называли (т.е. «Кощей» могло быть семейным прозвищем Гейзериха Великого).

(2) Конь Кощей. По одной из версий Кощей принимает смерть от коня – либо тем, что падает с него, либо от удара копытом в лоб [13, с. 883]. В

¹ **Кашей (Кошей)** (старославянское - «кошь», «кошть»; старорус. кость) – 1) смерд, подлый раб; 2) сухой, тощий, худой телом. Образ древнего старца, изможденного худобой; скряга, скупой [5, Т.2. с. 101].

юности Гизерих тоже упал с коня и на всю жизнь остался хром. Кошей тоже был хромым старцем.

(3) Кошеево «злато-серебро». В русских сказках Кошей хранитель несметных сокровищ. В переложении А.С. Пушкина эта характеристика звучит так: «Там царь Кошей над златом чахнет, // Там русский дух, там Русью пахнет». Упомянутое в тексте «злато» – это наверняка сокровища, вывезенные вандалами из Рима в 455 г. и так же, как и Кошеем, эти богатства счастье вандалам не принесли – позже они у них были тоже отобраны. Расхитителями вандальского (кошеева) золота стали «царевичи» Византии.

(4) Кошей назван «Бессмертным». Слово «бессмертный» могло означать и долгожительство, т.е. это тот, кто долго живет на свете и поэтому всегда изображается очень древним старцем. Гизерих Великий – тоже долгожитель (он прожил практически целый век!). Быть может, именно с него и берет начало традиция изображать легендарных королей в образе седовласых умудренных жизненным опытом старцев, обладателей непререкаемой власти и несметных сокровищ. К этому следует добавить, что образ «дуба» на котором находится символ жизни Кошея (сундук, в сундуке – заяц, в зайце – утка, в утке – яйцо, в яйце – игла) [10, с. 165] может быть отголоском преданий о действительно многочисленных и неудачных покушениях на жизнь Гизериха со стороны его политических врагов, а их у него было предостаточно.

Гизерик Кошей в глазах православного россиянина действительно выглядел как бес, потому что исповедовал арианскую ересь. Его эта бесовщина оказалась смертной благодаря вмешательству православных властей Византии. Поэтому сказочный Кошей и стал *смертным бесом* («бес-смертный»), т.е. того, кого, в конце концов, добивает православная вера. Но у этой сказочной подробности может быть и другая герменевтическая версия.

(5) Сундук вандалов. Образ дуба и смысл сундука, висящего на его ветвях, может содержать намек на генеалогическое древо вандальских королей. В сказке говорится о пяти предметах (сундук, заяц, утка, яйцо и игла). Расшифровка этих символов, может дать ключ к пониманию не только самого образа короля вандалов, но и смысла всей политической истории Африканской Вандалии. Мы вправе интерпретировать этот фрагмент сказки с точки зрения генеалогии вандальских королей. У короля **Гизериха** (он же «дуб») было пять преемников: король **Гонорих** (он же «сундук», 477 – 484), **Гундамунд** (он же «заяц», 484 – 496), **Трасамунд** (он же «утка», 496 – 523), **Ильдерих** (он же «яйцо», 523 – 530) и последний **Гелимер** (он же «игла», 530 – 534). По этой версии, сказка может отражать хронологию гибели вандальской правящей династии [См.: 11].

(6) Лукоморье. Кощей живет где-то далеко за морем, «в тридевятom царстве в тридевятom государстве». Королевство вандалов в Африке (по отношению к географии России) действительно там и находилось. Оно напоминает собой «остров Буян»: место, откуда происходят буйные набеги морских разбойников (Карфаген как раз и стал для Гизериха и его вандалов такой отправной точкой). Очертание береговой линии Африканской Вандалии – походит на известное опять-таки в русском в фольклоре и в поэзии «Лукоморье» (т.е. изгиб лука). Если эта наша гипотеза верна, то тогда мы вправе предположить, что свое королевство в Африке вандалы как раз и могли называть – «Лукоморьем».

(7) Похищенная царевна. Как известно, в русских сказках Кощей похититель и тюремщик какой-то прекрасной царевны. Чаще всего в русских сказках фигурируют две – Василиса Премудрая и Елена Прекрасная. Что до последней, то это может быть намек на царицу Елену из «Трои» Гомера (весьма популярный и ныне в мире сюжет)². А вот с Василисой Премудрой дело обстоит иначе. «Василиса» это женский вариант мужского имени «Василий» (в переводе с греческого – «царь», «владыка»). Иными словами, «Василиса» – значит «царевна» или «царица». Так о какой царевне идет речь?

В 455 г. Вандалы вывезли («похитили») из Рима сразу трех таких «Василис» - императрицу Евдокию и двух ее дочерей Евдокию Младшую и Плацидию. Евдокию Младшую Гизерих выдал замуж за своего сына Гунериха, а двух других женщин гуманно отослал позже в Византию (*Прокопий Кесарийский. Война с вандалами. I, IV, 6-7*). Через 16 лет невестка Гизериха Великого бежала от своего мужа-варвара в Иерусалим, где и закончила свои дни. По-видимому, именно Евдокия Младшая и послужила прототипом для сбежавших из «кощеева плена» неких царевен.

(8) Кощей – гроза войны. Кощей стал олицетворением военной мощи и жестокости. Это милитарист с головы до ног и до мозга костей. Он совершает жестокие набеги на далекие территории и грабит, убивает, похищает, т.е. всех изрядно достаёт... Ну, чем вам не Гизерих Великий в описании Прокопия Кессарийского?! Тот же самый психологический типаж, только не сказочный, а исторический. Те же самые набеги, тот же самый зловещий образ, а самое главное длительная безнаказанность совершаемых его

² Образ прекрасной Елены мог всплыть благодаря поэтической деятельности латиновандальского поэта Драконция (конец V в. н. э.), который по горячим следам событий (бегства царевны Евдокии Младшей) написал поэму о Троянской войне («Похищение Елены», ок. 488 г.), проводя некую аналогию между событиями той далекой истории и своего времени. Но вандалы не пошли, как ахейцы, осаждают свою Трою – Иерусалим, а продолжили строительство своего африканского царства [8, с. 122-149].

вандалами злодеяний, каковыми они выглядели в глазах католического мира.

Кошей изображается в виде всеильного царя. Король вандалов тоже носил пурпурные (царские) одеяния (мантию). Он тоже был царём африканских песков и вод Средиземного моря. Но почему их царственный пурпур стал черным? Ведь Кошей всегда в сказках предстает в черном цвете – в цвете смерти и поражения. Черный цвет – это траур по Африканской Вандалии, бездарно погибшей в 534 г. под ударами византийской армии. Вандалы пострадали за свои же великие деяния. Поэтому они и были наказаны Господом, а вслед за этим и народный молвой. Народ вандалов осудил свою власть за это чудовищное поражение. Так «свой» стал «чужим», а «чужой» – «своим». Победившая Византия стала своей после принятия Русью православия, а Гизерих Кошей остался еретиком арианином со всеми вытекающими из этого последствиями. Поэтому некогда пурпурный царь стал черным.

В последствии весь этот набор вполне исторических данных претерпел в народной памяти значительные искажения и уже по своему был представлен в фольклоре варианте. Как известно, фольклорное сознание относится к историческим событиям как к мифу (сказке), т.е. 90 % исторических фактов предается забвению, а оставшиеся самые яркие события трансформируются в искаженном виде в вольный стиль былин и новых мифов.

Если мы можем поставить знак равенства между сказочным Кошеем Бессмертным и Гизерихом Великим, значит, такой же знак равенства должны тогда поставить и между исторической Африканской Вандалией и Лукоморьем, из русских народных сказок. Тогда русское Лукоморье – это ненаписанная история вандалов. А если русские народные сказки – это ненаписанная история вандалом, то тогда выходит, что русские являются потомки самих вандалов, как это и утверждают некоторые исторические хроники. Из рассмотренного нами материала следует, что вандалы – это один из этносов принимавших участие в создании русской нации и мы должны оценивать их историю, как составную часть истории древнерусского народа.

Если вандалы действительно предки русов, то тогда становится вполне понятным многовековой негативизм католической Западной Европы относительно русского государства – апостольский престол никак не мог простить вандалам захват Вечного города (455 г.) и то, что они были упёртыми

арианами³. Католики тоже считали православных схизматиками и организовывали против них специальные крестовые походы. Судьба вандалов удивительным образом напоминает судьбу России – то же неприятие Западом её базовых ценностей (свобода и самодостаточности), попытка навязать ей свою волю, отформатировать её, сделать её такой, как все.

Да, вандалы натворили много скверных дел. Но в то время все народы пришедшие в пределы бывшей римской империи занимались тем же самым и были во сто раз хуже вандалов. Да, они разграбили Рим. Но кто до них и после них его не грабил? Однако слава (прямо скажем незаслуженно) вандализма досталась именно ним. Вандалы этой «чести» не заслужили. Рим сам был главным грабителем Античности. Так, что если кого-то и нужно называть «вандалами», так это самих древних римлян. Вызывает также удивление и то, что вандалы, пережив столь бурную политическую историю в Европе, затем бесследно исчезают со страниц мировой истории. Не слишком ли много загадок для одного народа?

Вывод, который мы можем сделать на основе всего рассмотренного нами материала, может звучать так: история вандалов и Африканской Вандалии является неотъемлемой составляющей частью древней русской истории и должна рассматриваться в совокупности со всеми остальными фактами русской истории. Мы не должны стыдиться вандалов. Это был гордый и свободолюбивый народ, которого католики сделали «козлом отпущения» своей припомаженной истории. Реабилитировать историческую память о вандалах, значит вернуться к истокам своей утраченной национальной истории. Русские народные сказки сохранили и донесли до нас эту историческую память о кровном родстве с вандалами. Если Кощей Бессмертный это Гизерих Великий, то это значит, что в нас тоже течет горячая кровь этого героического племени, сумевшего поставить на колени Великий Рим и первым создать свое независимое королевство на тридевятом побережье средиземного моря...

³ Ненависть к вандалам была обусловлена также и тем, что они первыми из всех варварских королей встали в один ряд с римскими императорами, стали им равными. Они не просто породнились с римской императорской династией (став их родственниками через брак Евдокии Младшей и короля Гунериха), но и по военно-политическому могуществу многократно превосходили их. Этим и объясняется ревность римских и византийских правителей. Католическая церковь не могла им простить и того, что вандалы были арианами и демонстрировали удивительную веротерпимость по отношению к своим притеснителям - католикам [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адам Бременский*. Деяния архиепископов гамбургской церкви. С.297–449. — Немецкие анналы и хроники X — XI столетий. М.: «Университет Дмитрия Пожарского», 2012. — 560 с.
2. *Беовульф*. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. М.: «Худ.лит.», 1975. — 751 с.
3. «Великая хроника» о Польше, Руси и их соседях XI – XIII вв. М.: «МГУ», 1987. — 264 с.
4. *Герберштейн С.* Записки о Московии. М.: «МГУ», 1988. — 430 с.
5. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: «Рус.яз.», 2000. Т.2. — 779 с.
6. *Диснер Г.-И.* Королевство вандалов. Взлет и падение. СПб.: «Евразия», 2002. - 224 с.
7. *Дешинер К.* Криминальная история христианства: В 4 кн. Кн. 2. Поздняя античность. / Пер. с нем. В. Хмары. М.: «ТЕРРА», 1999. - 544 с.
8. *Драконций*. Похищение Елены С.122-149 //Драконций Эмилий Блоссий. Мифологические поэмы. М.: «Лабиринт», 2001. — 224 с.
9. *Иордан*. О происхождении и деяниях гетов («Getica»). СПб.: «Алетейя», 2000. — 512 с.
10. *Капица Ф.С.* Тайны славянских богов. М.: РИПОЛ классик, 2008. — 416 с.
11. *Прокопий Кесарийский*. Война с персами. Война с вандалами. Тайная история. М.: «Наука», 1993. — 571 с.
12. *Срезневский И.И.* Материалы для словаря древнерусского языка. В 3-х т. М., 1958. Т. II. — 922 с.
13. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. М.: «Академический проект», 2001. — 990 с.
14. *Schmidt L.* Geschichte der Wandalen. Munchen, 1942.

FOLKLORE VERSION OF THE STORY OF GIZERIH THE GREAT AND KOSHCHHEY IMMORTAL

P. L. KARABUSHCHENKO
Astrakhan state university

The debate about which group of tribes belong to the Vandals and about their role in history of the world do not cease until now. In this paper we propose a folk version of the solution Vandalic problems by comparing the biographies of the most famous Vandal King Gizerih the Great and the most famous hero of Russian folk tales Koshchey Immortal. The similarities let us suggest that the Russian folk tales brought to us echoes of the unwritten history of the Vandals. Historical identity of the king of the Vandals Gizerih and hero of Russian folk tales Koshchey indicate Slavic roots of the vandals and their participation in the formation of the Russian nation and its ruling dynasty.

Key words: *Vandals, kings, fairy tale, folklore, legend, Lukomorie, Byzantium.*

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ПОВСЕДНЕВНЫЙ УРОК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

И.Г. ЛИТВИНСКАЯ,
ККИПКРО, Красноярск

В статье рассматривается два типа уроков как основы технологической составляющей модернизации практики образования. Более подробно рассматривается урок с гарантированным результатом, построенный на основе концепции планомерного формирования умственных действий.

Ключевые слова. Технологический подход к модернизации практики образования, гарантированный результат урока, результатный урок, образовательная среда урока, средовой урок.

Отношение к состоянию современной школы связано с парадоксальной ситуацией. С одной стороны изменения в обществе и ориентация на западные стандарты обучения приводят к существенным изменениям в целях, содержании и обустройстве школьного обучения, с другой стороны не утихают разговоры о потерянном качестве советского массового образования. Однако социальные факторы говорят о точке невозврата к прежним подходам. Динамика изменения всех социальных процессов, галопирующий рост и текучесть информации обуславливают все возрастающую дифференциацию учебных групп и постоянную обновляемость учебного материала. Сфера образования как социальный институт, обеспечивающий, воспроизводство культуры и базовых видов деятельности в подрастающих поколениях испытывает стресс, отвечая в постоянно меняющемся мире на вопрос: а что собственно воспроизводить сегодня? В этих условиях и педагоги и родители и дети испытывают колоссальное социальное напряжение. В определенной степени можно утверждать, что вопрос о содержании и технологиях обучения становится вопросом национальной стабильности.

Современные требования к общему образованию связаны с ориентацией на развитие индивидуальности каждого ученика на основе разнообразных способов и траекторий освоения содержания образования. С другой стороны нарастание социальной индивидуализации и уединенности требует от общего образования значительного увеличения разных видов взаимодействий и сотрудничества в процессе обучения. Однако классно-урочная организация препятствует поиску разнообразных решений.

Характер и объективные возможности образовательного процесса в условиях классно-урочности обуславливают наличие непреодолимой проблемы практики образования – деятельностной включенности личности в образовательный процесс [3]. А разработка образовательных программ школ и рабочих программ педагогов далеко не всегда сопровождается пересмотром

уроков. Однако об одной тенденции сегодня говорить уже можно. Проектная деятельность и работа учащихся в малых группах становятся основной приметой перестройки учебного процесса.

И здесь, на наш взгляд, кроется определенная опасность. Работа в малых группах так же, как и фронтальная работа, технологически не обеспечивает равнозначную включенность и участие всех учащихся. Не случайно результат обучения принято обозначать термином *образовательный эффект* и сравнивать обучение в этом случае с просаливанием огурцов в рассоле. С другой стороны, такие уроки позволяют охватить больший объем материала, применять методы проблемного обучения, использовать приемы развития критического мышления. Кроме того, в связи с перегрузкой учебного материала педагоги нередко довольствуются ситуацией, чтобы ребенок хотя бы прослушал или как-то попытался выполнить задания. Или в случае проблемного обучения считается, что точно определить образовательный эффект у каждого невозможно, главное, что каждый ребенок попадает в ситуацию поиска, творчества. Ведь в рамках фронтально организованного обучения не весь материал может быть освоен каждым ребенком.

Однако, несмотря на то, что работа в малых группах все больше начинает предлагаться также и в различных методических линиях, преувеличивать роль этого новшества нельзя. В содержании любого предмета есть совокупность учебных действий и операций, которыми должен овладеть каждый ученик. Освоение таких действий нередко считают репродуктивным, но именно они лежат в основе качественного выполнения более сложных заданий. И кроме того в плане общего и обязательного образования – это тот минимум знаний и операций, которыми просто должен владеть каждый. Это означает, что освоение такого содержания технологически должно быть обеспечено организацией учебного процесса. В определенном смысле гарантировано.

На наш взгляд, все учебные предметы с некоторой долей условности можно разделить на те, которые лучше осваивать через создание образовательной среды и те, в которых важны гарантированные результаты для каждого. Мы выделили два типа уроков, которые так и назвали: *средовые* (уроки образовательной среды) и *результатные* (уроки с гарантированным результатом для каждого).

К примеру, математика, физика, химия, русский язык предполагают освоение конкретных действий и операция как предметного, так и метапредметного типа. Литература, история, обществознание более ориентированы на формирование представлений, суждений, обсуждений различных точек зрения. В первой группе предметов возможна большая доля результатных уроков. Во второй группе предметов – большая доля средовых уроков, с работой учащихся в малых группах. Чрезмерное увлечение тем или иным типом уроков независимо от содержания образования и требований к результатам его освоения не приведет, на наш взгляд, к улучшению качества школьного образования. Повышение качества школьного образования связано с использованием указанных типов уроков в зависимости от целей и содержания обучения.

Теперь остановимся на результатном уроке, или уроке с гарантированным результатом для каждого. Его психолого-педагогическим основанием является концепция планомерного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным. Базовую организационную структуру в нем составляют три вида организационных форм: фронтальная, парная, индивидуальная. На разных этапах урока может быть разное сочетание этих форм.

В советской дидактике концепция планомерного формирования умственных действий нашла свое применение в части создания разных видов ориентировок. В том числе как основы развития эмпирического и теоретического мышления. Однако в массовом традиционном уроке она не нашла своего применения.

Сегодня, в связи с переходом в содержании образования от парадигмы знаний к парадигме действий, открытие Петра Яковлевича Гальперина и работы его соратников получают новое переосмысление. Однако применение концепции в массовой практике возможно лишь при определенной минимизации отдельных положений и уточнении основополагающих моментов.

С дидактической точки зрения в концепции П.Я. Гальперина существуют несколько ключевых ориентиров:

- выделение действия, с определенными характеристиками;
- ориентировка, достаточная ученикам для качественного его исполнения;
- речевое отображение действия, как обязательное средство переноса во внутренний план и вместе с тем создание этого внутреннего плана [1].

В той степени детализации, которая указана в концепции, учителю массовой школы нет возможности конкретизировать действие, но можно описать цели урока на языке результатов, представленных в форме наблюдаемых действий. Эти формулировки даны и в образовательном стандарте.

Например. **Урок русского языка в 7 классе.¹**

Тема: Междометия.

Тип урока: изучение нового материала.

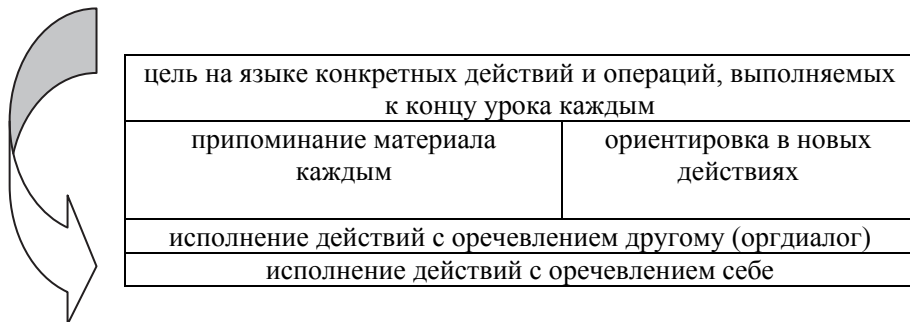
Цель: знакомство с междометием как частью речи, которая не является ни самостоятельной, ни служебной частью речи; со значениями междометий; с дефисным написанием междометий; с правильной постановкой знаков препинания в предложении с междометием;

Планируемый результат: каждый ученик выделяет в тексте междометия, определяет их значение и правила написания, объясняет расстановку знаков препинания в предложениях с междометиями.

Заметим, что столь конкретная формулировка результата позволяет видеть и то, какие действия должны совершать учащиеся в ходе урока, чтобы каждый мог достичь указанного результата.

¹ Учитель русского языка и литературы Присяжнюк Екатерина Геннадьевна, МБОУ «СОШ№16» г. Ачинска Красноярского края; используемый учебник под ред. М.М.Разумовской

Для дальнейшего уточнения ключевых ориентиров концепции планомерного формирования умственных действий обратимся к базовой модели результатного урока [2].



Стрелка, присутствующая в модели, показывает, что все этапы как бы затачиваются на результат и вытекают один из другого.

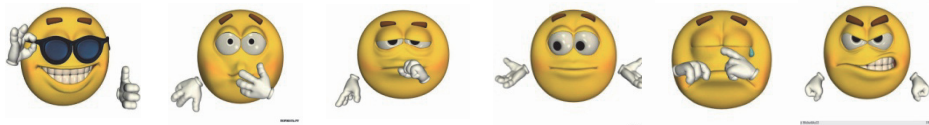
Этап ориентировки связан со способом подачи нового материала. В зависимости от умений педагога и характера нового материала она может даваться через объяснение или собственный поиск учащихся. Однако здесь важны несколько дидактических моментов.

Чтобы хорошо уяснить новый материал, нередко нужно что-то припомнить: проделать какие-то операции, освежить или уточнить представления и образы и т.п. Далеко не всегда разные формы проверки домашнего задания позволяют достичь этого всем ученикам. Здесь, как правило, применяют сочетание фронтальной работы учителя и парной работы учащихся. На этом этапе уже эффективно работает оречевление действий, когда дети проговаривают друг другу выполняемые задания, правила, объясняют закономерности, приводят свои примеры. Задача учителя организовать работу так, чтобы каждый ребенок смог с помощью товарища припомнить то, что нужно для дальнейшего понимания нового.

Ориентировка в новом действии связана в первую очередь либо с уяснением сущности процесса или явления, либо, например, с пониманием области применения того или иного правила. И.И. Ильясов использует для этого этапа понятие *уяснение*. И действительно, нередко, ребенок для того чтобы потом правильно действовать, вначале должен уяснить суть, прочувствовать о чем идет речь.

Покажем это на примере приведенного выше урока русского языка по теме «Междометия».

У: На доске показаны смайлики с различными выражениями лица.



У: Можете ли вы определить эмоциональное состояние каждого человечка?

Д: (определяют эмоциональное состояние, а учитель записывает его под каждым смайликом)

Радость Восторг Удовольствие	Удивление Испуг Ужас Тревога Страх	Нерешительность	Сомнение Неуверенность	Злость Ненависть	Грусть Тоска

У: А можно ли это сделать при помощи каких-либо слов?

Д: Наверное, можно.

У: Давайте проверим. Я предлагаю вам в паре поработать со словами и определить, в каком эмоциональном состоянии их можно произнести.

2. Работа в парах.

Карточка: С выражением проговорите друг другу слова, используя различные эмоции, и распределите их по предложенным эмоциональным состояниям.

АХ, ОЙ, УВЫ, ФУ, АЙ, О, У-У-У, УХ, БОЖЕ МОЙ, ДА НУ, СЛАВА БОГУ.

СТРАХ: _____

РАДОСТЬ: _____

СОМНЕНИЕ: _____

УДИВЛЕНИЕ: _____

ВОСТОРГ: _____

ГРУСТЬ: _____

ТРЕВОГА: _____

НЕПРИЯЗНЬ: _____

Казалось бы простой этап урока. Но здесь учащиеся не просто слышат о междометиях, они каждое слово как бы пробуют на вкус, придают им свои собственные эмоции, связывают с опытом собственных переживаний и событий. Уясняют суть. А далее учитель даст им правило применения знаков препинания, которое дети вначале попробуют применить, работая друг с другом. Так на уроке будет представлен заключительный этап ориентировки и этап исполнения действий с оречевлением другому. Такую работу в парах мы вслед за А.Г. Ривиным назвали оргдиалог. Диалог учащихся, спланированный и организуемый учителем. Это важнейший этап отработки новых действий. Здесь каждый, при поддержке товарища, осуществляет всю совокупность запланированных операций. На приведенном нами уроке работа была разбита на два последовательных задания выполняемых в парах и затем с учителем. Заметим, что в парах идет не проговаривание правила, а проговаривание способа его применения. Как правило, здесь нет полноты, представленной в учебнике. Определенность фраз задается логикой и разумной полнотой выполняемого действия. Сам учитель, планируя эту работу вначале должен сам прочувствовать, что хочется сказать себе при первичном выполнении действия, а какие слова лишние.

Данный этап урока, при всей его важности, является промежуточным и нужным, прежде всего, для того, чтобы каждый ученик мог и стал проговаривать себе последовательность шагов осваиваемых действий. Последний формирующий этап урока – самостоятельное выполнение действий с проговариванием всех шагов самому себе полупрошепотом. «Жужжащее проговаривание», как мы говорим. Отметим, что последний этап концепции планомерного формирования умственных действий, этап его автоматизации (выполнение действия без проговаривания себе) в данной модели переходит на работу дома. И вся работа в классе создает для каждого эту возможность. Добавим, что игнорирование учителем речевых этапов, молчаливая работа в парах и самостоятельно, сослужат плохую службу для части детей. Ведь качественный результатный урок нужен, чтобы реально обеспечить каждому ребенку возможность самостоятельного выполнения действий с их оречевлением, то есть негромким проговариванием самому себе. Это нужно для того, чтобы при выполнении домашней работы любой ученик в случае затруднения или ошибки смог пошагово припомнить процесс выполнения задания. Именно в этом случае полный цикл обучения будет составлять: *урок + домашнее задание*. Заметим, что компоненты выделенной модели не алгоритм, а лишь основные элементы, конкретизируемые в соответствии с темой, осваиваемым содержанием, особенностями класса и т.д. К ним в зависимости от задач урока могут добавляться иные виды работы.

Несмотря на то, что концепция планомерного формирования умственных действий разработана достаточно давно, в широкую практику этот тип уроков не вошел. Кроме того, в советской дидактике работа учащихся в парах на ступени основной школы не стала таким же базовым структурным элементом урока как фронтальная и индивидуальная работа. Среди практиков сложилось мнение, что дети не хотят работать друг с другом. Введение новых стандартов и почти массовое требование к применению групповой работы на уроке опровергают данное мнение. Постепенно групповая работа на уроке становится даже главной приметой того, что педагог перешел на новые образовательные стандарты. Однако как технологический, то есть воспроизводимый в аспекте результата и его операциональности, элемент она пока не встроена в структуру современного массового урока. Как мы уже упоминали, есть немало работ по технологии критического мышления с использованием этой формы [4].

На наш взгляд именно два базовых типа (средовой и результатный) и могут составить основу традиционных повседневных уроков в массовой школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. [Электронный ресурс] Пётр Яковлевич Гальперин (1902-1988). Аудио. URL <http://rideo.tv/video/4415/>
2. Литвинская И.Г. Организованный диалог учащихся как средство включенности каждого на уроке [Текст] // Школьные технологии – 2012. – № 5. – С.125-133
3. Мкртчян М.А. Становление общего образования // Инновации в образовании. – 2011. – № 4. – С. 115-123
4. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учебно-методическое пособие – 2-е изд. – СПб.: КАРО, 2014 – 144с.

In this article two types of lessons are reviewed as basis of technological component of modernization of educational practice. Thoroughly is reviewed the lesson with guaranteed result, built on the basis of systematic formation of mental actions.

Ключевые слова. Технологический подход к модернизации практики образования, гарантированный результат урока, результатный урок, образовательная среда урока, средовой урок.

Key words. Technological approach to the modernization of educational practice, guaranteed result of the lesson, scoring lesson, educational environment of the lesson, environmental lesson.

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

КАК СДЕЛАТЬ УРОК ИНТЕРЕСНЫМ

(на материале односоставных предложений)

Э.Р. КАДОМЦЕВА

Шинуайрская СШ им. С.Товмасына, Сюникский марз

А.Н. ЛАЗАРЕВА

Средняя школа с. Верин Двин, Араратский марз

Тема “Односоставные предложения” - одна из непростых в синтаксисе. Автор предлагает описание урока в девятом классе с использованием презентации и видеоролика при объяснении новой темы. Форма работы учащихся – индивидуальная, фронтальная и групповая. Используя различные методы и приемы на уроках русского языка, учитель создает условия для интеллектуального развития учащихся и атмосферу сотрудничества и сотворчества.

Ключевые слова: презентация, Power Point, сотрудничество, развитие личности, творческий подход, технологии, интерактивные методы, информация.

“Иду на урок!” - из года в год учителя по несколько раз в день произносят эту фразу. Каким же он запланирован учителем и для кого? Что ожидает его на уроке? Каким он ему видится? Откуда слово – “урок”? Слышится в нем что-то и от судьбы (рок), и от дремучего леса (урочище), и от урчания зверя. Наиболее понятный и привычный смысл (по Б.И. Далю) – “ученье в назначенный час”, так как только на уроке встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик.

И если назвать главное, что должно быть в хорошем учителе, пожалуй, - это человечность в самом высоком смысле этого слова. Учитель должен обязательно помнить свое детство, юность, свои слабости, ошибки, чтобы легче находить общий язык с учениками. Меняются в школе программы, пишутся новые учебники, но в одном школа неизменна: во все времена главным лицом в классе является учитель – человек честный, требовательный, справедливый, гуманный.

Между учителем и учеником – океан знаний и рифы противоречий. Что бы ни твердили о компьютеризации и дистанционном образовании, учитель всегда будет капитаном в этом плавании. Как бы ни старались уравнивать учителя с учениками, он как был, так и остается главным действующим лицом на уроке, потому что за ним – знания, опыт понимания и умение их применять.

Но современный учитель не может не использовать новые технологии. Успех урока во многом зависит от профессиональных и личных качеств учителя. В каждой школе есть мультимедийный проектор, компьютер или ноутбук.

И дети намного лучше воспринимают информацию с экрана проектора, нежели со страниц учебника. Благодаря техническим средствам урок оживляется, становится интересным, увлекательным, актуальным, действенным, имеющим непосредственное отношение к интересам ребенка, его окружения.

В данной статье мы предлагаем вниманию учителей регламентированное описание урока в девятом классе с использованием презентации и видеоролика при объяснении новой темы “Понятие об односоставных предложениях”.

Форма работы учащихся на уроке – фронтальная, индивидуальная и групповая. Особое место в уроке занимает групповая работа. Оказывается, наибольшее утомление на уроках происходит от безделья, от тягостного ничегонеделанья. Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на уроке создают групповые формы работы. При организации работы в парах и группах, каждый ученик мыслит, не просто сидит на уроке, предлагает свое мнение, пусть оно и неверное, в группах дискуссия: обсуждаются разные варианты решения, идет взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога. Основные задачи образования сегодня – сформировать у ученика умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде.

На протяжении всего урока используется презентация Power Point, которая повышает мотивацию учащихся, усиливает восприятие нового учебного материала. Цель презентации- донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме. Презентации предоставляют новые возможности для творческого развития учеников и их учителей. Использование программы Power Point для создания презентаций открывает большие перспективы для повышения эмоциональности урока, повышения интереса учащихся к учению, создание доброжелательной атмосферы на уроке активного творческого труда, расширяет общий кругозор учащихся, увеличивает объем материала за счет экономии времени. Презентация устанавливает логическую связь между стадиями урока.

Использование слайдов презентации помогает вспомнить учащимся теоретический материал по теме, экономит время для устной разминки, а презентации – тесты для самоконтроля позволяют охватить большой объем практических заданий.

На стадии вызова, на которую отводится 4-5 минут, урок начинается с целевой психологической установки. Хорошее начало урока - это половина его успеха. На протяжении всего урока используются интерактивные методы (ИМ). Вводное задание: (ИМ) “Кроссворд”. Теоретическая разминка путем разгадывания кроссворда, в центре которого ключевое слово, подсказывающее тему урока. На обдумывание вопросов дается 3 секунды.

1. Одна в глуши лесов сосновых давно, давно ты ждешь меня.

- Подчеркните как члены предложения слова *меня* (№1), *сосновых* (№2), *ты* (№6), *давно* (№10), занесите в кроссворд под соответствующим номером названия этих членов предложения.

2. Царь с царицею простился, в путь-дорогу снарядился.

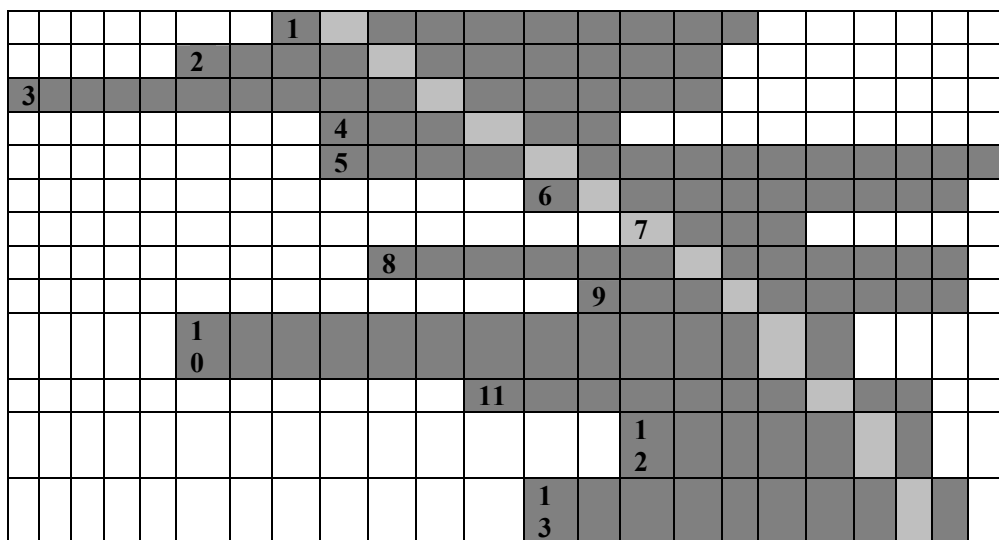
- Определите вид предложения по наличию второстепенных членов предложения. Запишите вид предложения в кроссворд под №3.

3. Зимы ждала, ждала природа.

- В клеточки кроссворда под №4 запишите термин, которым обозначается подчеркнутая часть предложения.

4. Скользя по утреннему снегу, друг милый, предадимся бегу нетерпеливого коня.

- Определите, к какой части речи относится слово *бег* в предложении. Запишите название этой части речи в клеточки под №5.



5. В темнице там царевна тужит, а бурый волк ей верно служит.

- Запишите под №7 название части речи, перед которой стоит запятая.

6. Караул, лови, лови, да дави его, дави!

- Определите вид предложения по цели высказывания, запишите под №8.

7. Удивился старик, испугался.

- Название подчеркнутой группы членов предложения запишите в клеточки под №11.

8. Пора, красавица, проснись!

- Определите синтаксическую роль существительного *красавица* и запишите под №9.

9. Герой, я не люблю тебя!

- Определите вид предложения по наличию грамматических основ, запишите под №12.

10. Сегодня мы вспоминали любимые произведения: стихи, сказки, поэмы Пушкина.

- Вспомните, как называется выделенное слово с точки зрения его синтаксической роли, и запишите под №13. (Ответ: Односоставное)

На стадии осмысления, которой отводится 13-15 минут, проводится повторение пройденного материала. Предлагается задание: “Знаю – не знаю” (ИМ). Этот прием графической организации материала поможет собрать уже имеющуюся по теме информацию. В ходе беседы осуществляется постановка учителем учебной проблемы.

Значение значков: “+” – знаю, “-” – не знаю, “?” – не все понял(а), “П” – не могу подобрать примеры “Т” – затрудняюсь в теории.

1. Назовите виды простых предложений по количеству главных членов предложения.
2. В чем разница между односоставными и двусоставными предложениями?
3. Назовите виды односоставных предложений.
4. Чем различаются по значению определено-личные и неопределенно-личные и безличные?
5. Что вам известно об обобщенно-личных предложениях?
6. Какие односоставные предложения могут употребляться при описании состояния природы, состояния человека?

Потом начинается объяснение нового материала с применением (ИМ) “Видеоролика” (назывное предложение). После объяснения материала учащиеся выполняют тестовые задания: **укажите назывное предложение:**

1. Привыкаешь к городскому шуму.
2. На картине изображен лес.
3. Моросит.
4. В комнате чисто.
5. Весеннее половодье. (ответ: Весеннее половодье)

Задание: распространите назывные предложения.

Дороги. Годы. (Примерные ответы: Проселочные дороги. Зимние дороги. Дороги вечного странника. Годы трудов и вдохновения. Лицейские годы. Годы изгнания.).

Данная тема рассчитана на 3 часа, и очень важно при объяснении использовать видеоролик, с которым можно сделать больше, чем просто демонстрировать ученикам **презентацию**.

Затем проводится работа по закреплению нового материала. Учащимся предлагается творческие задания. Вспоминаем пословицы. Дифференцированные задания по группам.

1) Задание: перед вами пословицы и поговорки о книгах, подчеркните только те пословицы, которые состоят из односоставных предложений (ответ: односоставные предложения подчеркнуть).

- Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает.
- Книга книгой, да и своим умом двигай.
- Книжки не говорят, а правду сказывают.
- Книжки читать - не в ладушки играть.
- Книга мала, а ума придала.
- Книжки читай, а дела не забывай.
- Книга - друг человека.
- Кто много читает - тот много знает.

2) Задание: перед вами начало пословиц и поговорок о книгах, допишите их.

- Ученому и книги.... (В РУКИ) - Ему и книги (В РУКИ)
 - Читай книгочей, не жалея.... (ОЧЕЙ) - Много читает, а дела.... (НЕ ЗНАЕТ)
 - Всю жизнь живи, всю жизнь....
- (УЧИСЬ)

3) Задание: отгадайте загадки. Найдите в них односоставные.

- Скоро ест, мелко живет. Сама не глотает, другим не дает. (ПИЛА)
- Стоят вместе, ходят врозь. (НОГИ)
- Сверху кожа, снизу тоже, а в середине пусто. (БАРАБАН)
- Крупно, дробно зачистил и всю землю напоил. (ДОЖДЬ)

4) Задание “выбери”. Соедини пословицы.

Думай медленно, не выкинешь
Без труда не вынешь работай быстро
Из песни слов и рыбку из пруда.

На стадии размышления, которой отводится 15-17 минут, проводится вторичное закрепление материала. В листках наблюдения дана таблица с правилами. На начальном этапе закрепления таблица наглядно помогает учащимся при выполнении заданий. Учащиеся уточняют, как нужно определить вид односоставных предложений, и делают вывод.

Задание (ИМ) “Цифровой диктант”. Читая с экрана данные предложения, учащиеся вписывают их номера. Окончив работу, группы проверяют запись друг у друга, сверяя с ответами на экране.

Карточка 1

- | | | |
|------------------------------|--------------------------------|---------------------|
| 1. Двусоставное | 3. Неопределенно-личное | 5. Назывное |
| 2. Определенно-личное | 4. Обобщенно-личное | 6. Безличное |

1. Потом его без чувств нашли и вновь в обитель принесли.
2. Загляну в глаза волжанки.
3. Весны без грозы не бывает.
4. Любишь кататься- люби и саночки возить.
5. Мороз и солнце!
6. Я вижу высоко над головой сосны, облака. **Проверка: 1-6 2-2 3-1 4-4 5-5 6-3**

С целью проверки уровня усвоения полученных знаний, предлагается тестирование по группам.

Задание 1 “Диагностика” (ИМ). Предлагается тест “Тонкие вопросы” (ДА, НЕТ)

Зеленая карточка – ответ “ДА”, красная - “НЕТ”

1. Определенно-личные предложения -это односоставные предложения. (ДА)
2. Можно ли в неопределенно-личном предложении восстановить подлежащее? (ДА)
3. Может ли быть назывное предложение распространенным? (ДА)
4. Назывные – двусоставные предложения? (НЕТ)

5. Связаны ли понятия: безличные глаголы и безличное предложение? (ДА)
6. Можно ли восстановить подлежащее в безличном предложении? (НЕТ)

Задание 2 “Диагностика” (ИМ). Определить тип односоставного предложения.

Слайд (1 вариант, 2 вариант)

1 вариант

1. Мне не спалось.
2. Ночь. Тишина.
3. Не бывать тебе там.
4. Открой окно.
5. В газетах пишут о выборах.

2 вариант

1. В справочном часто звонили.
2. Вчера мне не здоровилось.
3. Нам здесь хорошо.
4. Не спеши.
5. У меня нет ручки.

На стадии рефлексии, которой отводится 5-6 минут проводится обобщение и итог урока. К концу урока наступает спад ученической активности. Поэтому предлагаю им возможность физиологической разгрузки, включены обучающие игры: “Четвертый лишний”, “Найди половинку”. На этапе подведения итогов обращаю внимание на результат учебной деятельности. Таким образом, происходит формирование и развитие рефлексии (размышлений о себе, о своей работе). Стараюсь на уроке пользоваться принципом педагогической мастерской - создание атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества и общения.

На слайде – вопросы:

- Что было для вас наиболее важным на уроке?
- Какая информация была новой для вас?

Рефлексия проводится с применением опоры: **Закончите предложения:**

- Сегодня на уроке мне удалось.....
- Самым интересным для меня было....
- Особенно трудным мне показалось....

Какие предложения представлены в опоре? (односоставные, безличные)

Оценивается групповая работа значками “отлично”, “хорошо”, “неплохо”, а также работа активных учеников.

Домашнее задание (1-2) минуты предлагается дифференцированное. С использованием односоставных предложений разных видов на тему “Осенний день”:

- 1 уровень – написать сочинение-миниатюру;
- 2 уровень – самостоятельно составить 5 предложений;
- 3 уровень – списать 5 предложений из любых источников.

Подготовиться к тестированию по теме “Односоставные предложения”.

Думается, что выбранная нами структура урока и его содержание достаточно рациональны для решения поставленных целей при изучении сложной темы, так как цели урока реализованы, программные требования учтены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятрян Э.А., Шахкмалян Г.Г. Методика преподавания русского языка как неродного. Ереван: Филин, 2008.
2. Гаврильева О.П. Новые информационные технологии в преподавании русского языка и литературы //Перспективы развития современной школы /Электр.ресурс: http://www.naukarpro.ru/new2007/1_001.htm
3. Муштавинская И.В., Трофимчук Г.А. Технология развития критического мышления: Методическое пособие. СПб.: ИРО "Смена", 2004.
4. Якубовская Л.П. Методы интерактивного обучения // Л.П. Якубовская. Методика преподавания психологии: Уч.пособие / Электр.ресурс: http://abc.vvsu.ru/Books/metod_prep_psih/default.asp

STUDY COMPOUND OFFERS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

E.N. KADOMTSEVA

Shinuhayr's secondary school after S. Tovmasyan, Syunik, RA

A.N. LAZAREVA

Verin Dvin villages secondary school, Ararat Province, RA

"One-member sentences" is one of the most complicated topics in syntax. A description of a lesson with the use of a video clip and a presentation is suggested to the attention of teachers for the explanation of a new topic in the 9th form. The form of the work of the pupils is individual, face-to-face and group. The teacher must create conditions for the intellectual development of pupils using various methods and techniques in the Russian language lessons, and, also create an atmosphere where learning occurs in collaboration and co-creation.

Key words: Power Point, presentation, collaboration, personal development, teacher's creativity, creative approach, technology, interactive methods, information.

ԲԱՐՆԱԽԱՐԱՍՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՎՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Է.Ռ. Կադոմցևա

Շինուհայրի Ս. Թովմասյանի անվ. միջնակարգ դպրոց, ՀՀ Սյունիքի մարզ

Ա.Ն. Լազարևա

Վերին Դվինի գյուղի միջնակարգ դպրոց, ՀՀ Արարատի մարզի

Միակզմ նախադասությունները շարահյուսության ոչ հեշտ թեմաներից են: Առաջարկվում է 9-րդ դասարանում նոր նյութի բացատրման դասի նկարագրությունը պրեզենտացիայի և տեսահոլովակի օգտագործմամբ, անհատական և խմբային աշխատանքի ձևեր: Ռուսաց լեզվի դասի ընթացքում զանազան մեթոդների և հնարքների օգտագործմամբ ուսուցիչը պայմաններ է ստեղծում սովորողների ինտելեկտի զարգացումը և իրականացվում է համագործակցական և համատեղ ստեղծագործելու միջավայր:

In this article two types of lessons are reviewed as basis of technological component of modernization of educational practice. Thoroughly is reviewed the lesson with guaranteed result, built on the basis of systematic formation of mental actions.

Ключевые слова. Технологический подход к модернизации практики образования, гарантированный результат урока, результатный урок, образовательная среда урока, средовой урок.

Key words. Technological approach to the modernization of educational practice, guaranteed result of the lesson, scoring lesson, educational environment of the lesson, environmental lesson.

Բանալի բառեր՝ PowerPoint, պրեզենտացիա, համագործակցություն, տեխնոլոգիա, ինտերակտիվ մեթոդ, ինֆորմացիա:

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА И СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА

Л. Г. ЗОЛОТЫХ

Астраханский государственный университет

Книга доктора философских наук, профессора П.Л. Карабушенко «Политическая герменевтика» (Астрахань: Издатель ИП Сорокин Р.В., 2012. - 260с.) [1] является первым в своем роде научным продуктом, в котором дается системное изложение данного метода исследования. Выводя принципы политической герменевтики из классической философско-филологической герменевтики, автор указывает на те перспективы, которые открываются в связи с применением этого метода в политической науке. К сожалению, но политологическое сообщество крайне редко использует герменевтику в качестве метода исследования, что заметно ограничивает методологические ресурсы политической науки. Особенно это касается изучения политических элит и лидерства. Укажем, что автор уже неоднократно обращался к этой теме в своих прежних работах [См.: 2-3], в которых данная проблема рассматривалась им в качестве специального метода именно элитологических исследований. В этой связи в рассматриваемой нами работе впервые формулируются и обосновываются базовые принципы политической герменевтики. Отталкиваясь от классических образцов герменевтики (Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Х.Гадамер и др.), автор дает свое обоснование необходимости использования политической наукой максимально приспособленную под ее научную специфику данной системы методологического анализа. [1, с. 98-115] В работе, в частности, отмечается, что анализ политического слова и культуры политического языка представителей элиты и их лидеров открывает путь к анализу сущности самой личности политиков, выявлению ее культурных и психологических особенностей. Политическая герменевтика рассматривается автором как методологическая добавка к культурно-психологическому анализу элит.

Особое внимание уделяется работе с политическим текстом. Автор справедливо отмечает, что смысл всякого знания заключается не только в одном тексте. Он также находится в его подтексте и контексте. Именно с ними текст образует некую герменевтическую триаду Понимание себя через другого – характерная особенность элемента триады. В данном случае текст, подтекст и контекст необходимо рассматривать как некое единое целое, находящееся в логико-диалектической взаимосвязи [1, с. 89]. Последняя глава его работы «Политическая герменевтика и современная политика» [1, с. 150-232] посвящена разбору конкретных примеров из политической действительности. Особое внимание в работе уделяется кодовым особенностям политического языка правящих политических элит.

Анализ показывает, что культурный уровень политиков в наибольшей мере проявляется в культуре их политического языка. Подтверждается тезис о том, что общий культурный уровень мировых политических элит и их лидеров в начале XXI столетия заметно снизился, что свидетельствует об интеллектуальном кризисе элитного сообщества. К власти все чаще приходят политики с весьма посред-

ственным IQ - показателем и с ограниченной нравственностью. Главную идейную угрозу представляют идеологические догмы, бороться с которыми в первую очередь и призвана политическая герменевтика. Роль политической герменевтики возрастает в случае дешифровки политической фальсификации. Эта проблема стала одной из центральной в настоящем труде (попутно отметим, что по данной теме у автора вышло еще несколько работ, в которых он рассматривает исторические и культурные особенности этого явления) [См.: 4-8]. Именно политическая фальсификация, по мнению автора, является основным средством компенсации элитарной недостаточности в политических элитах. Она заполняет качественные пробелы в характеристиках правящих элитных групп, создавая парадный портрет их повседневности.

Фальсификация является основным средством манипуляционного воздействия на общественное сознание и общество должно научиться своевременно разоблачать подобного рода политические спекуляции. Политическая герменевтика как раз и призвана быть действенным инструментом в этой борьбе против политической фальсификации и конъюнктурной спекуляции [1, с. 202 и далее].

В заключение отметим, что работа производит впечатление логически завершенного научного произведения, хотя понятно, что данная тема не может быть исчерпана всего лишь одной работой и следует ожидать ее продолжения, если не от самого автора этой книги, так от тех, кто занимается проблемами политических элит и герменевтики. Работа будет интересна и полезна не только самим политологам которым она непосредственно и адресована, но и представителям других научных направлений – историкам, филологам, философам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Карабущенко П.Л.* Политическая герменевтика. Монография. Астрахань: Издатель ИП Сорокин Р.В., 2012. – 260 с.
2. *Карабущенко П.Л.* Историческая герменевтика: принципы дешифровки исторической фальсификации // Гуманитарные исследования. № 2 (34). 2010. С. 5-13.
3. *Карабущенко П.Л.* Историческая герменевтика: фальсификация, верификация, истина // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2013. № 3 (36). С. 310- 326.
4. *Карабущенко П.Л.* Политическая история: истина и фальсификация политического прошлого // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2010. № 2, С. 93-101.
5. *Карабущенко П.Л.* Элита власти в вертепе политической фальсификации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2013. № 2 (35). С. 264-274.
6. *Карабущенко П.Л.* Элитология культуры и философия творчества // Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (51). С. 29-37.
7. *Карабущенко П.Л.* Элитология мифа. Монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 324 с.
8. *Карабущенко П.Л.* Политическая герменевтика как метод элитологической науки // Проблемы интерпретации художественного произведения. Материалы Всероссийской научной конференции посвященной 90-летию со дня рождения профессора Н.С. Травушкина. 27-28.08.2007. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. С. 51-57.

POLITICAL HERMENEUTICS AND MODERN POLITICS

Zolotych Lidiya G.

Astrakhan State University

Review of the monograph written by P.L. Karabushenko: “Political hermeneutics”