

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

Русский язык

В

Армении

2013

8 (85)

Ереван - 2013

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

Ответственный за номер – И.Б. Геворкян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպարանակը՝ 2005: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 5. 12. 2013 թ.
Գինը՝ 793 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования” РА.
Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.
[www//http: aniedu.am](http://www.aniedu.am)

E-mail: info@aniedu.am

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Ответственный за издание журнала

Белла Есаджян

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

Сдано в печать 5. 12. 2013 г.

Цена 793 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

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

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

Лицензия № 904

МЕТОДИКА

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Б.Н. АЮНЦ
ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

Для подготовки педагогических кадров на современном этапе развития общества требуется разработка прежде всего методического инструментария. Уже осуществленные обширные исследования в этой области выявляют результаты, которые могут быть переосмыслены в интересах профессионального обучения языкам в национальной аудитории.

Важной характеристикой современной системы обучения является ярко выраженная направленность на формирование механизмов профессионального стандарта. Вслед за Я.И. Кузьминовым под “профессиональным стандартом” будем понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в деятельности. Я.И. Кузьминов предполагает реализацию в учебном процессе принципов:

- фундаментальности – научной обоснованности и высокого качества предметной, психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;
- универсальности – полноты набора дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве профессиональной и общекультурной составляющих;
- интегративности – междисциплинарной связи, ориентированной на формирование целостной картины мира, создаваемой комплексом базовых дисциплин на основе взаимодополнительности содержания и единства цели и требований;
- вариативности – гибкого сочетания обязательных базовых и дополнительных дисциплин, дисциплин по выбору и специализаций;
- преемственности – одного из необходимых условий обеспечения непрерывного образования (5, с.7).

В.Д. Шадриков, анализируя ключевые компетенции, входящие в состав профессионального госстандарта педагогической деятельности в контексте европейских исследований, выделяет, с одной стороны, общие компетенции (инструментальные, межличностные, системные), с другой – специальные, реализуемые по различным уровням.

Не оспаривая такой постановки вопроса, мы хотели бы рассмотреть проблему в несколько ином ракурсе, а именно, в дидактическом плане с акцентом на развитие профессионального самоопределения студентов.

Профессиональная подготовка будущего учителя складывается из многих компонентов, в первую очередь, направленных на формирование “чисто” профессиональных навыков учителя иностранного языка. Эта группа умений приобретает в процессе лекционных курсов, семинарских и практических занятий по методике преподавания иностранных языков (в конкретном случае – русского языка). Однако многолетние наблюдения и опыт работы показывают, что этого оказывается недостаточным для того, чтобы можно было считать студентов специалистами высокой квалификации в этой области. Исходя из этого, представляется необходимым интегрировать процесс “профессионализации” преимущественно в

систему предметов языкового цикла. Отсюда вытекает необходимость определения тех практических аспектов языка, которыми студент сам должен хорошо владеть и подготовка которых пока оставляет желать лучшего.

Потребность в иной организации и переосмыслении учебного процесса осознается многими методистами и ведущими специалистами, но практика показывает, что знания и специальные умения, не направленные на процесс их применения, сами собой в активную деятельность не включаются (2, с.78; 4, с.5).

Далее возникает вопрос необходимости переосмысления подхода к процессу обучения и его профессиональной направленности:

выявление тех параметров иноязычной речевой деятельности студентов, которые релевантны для осуществления ими педагогических функций;

- разработка приемов формирования речевых и профессиональных компетенций, имеющих значимость для подготовки будущих учителей;

- внедрение технологий и стратегий, направленных на обеспечение самостоятельности студентов – будущих учителей.

Обзор литературы по данному вопросу дал нам возможность выделить ряд факторов, хотя

суждения о их роли противоречивы. Речь идет в первую очередь о:

- формировании индивидуального стиля педагогической деятельности как интегративного показателя профессиональной творческой активности учителя;

- профессиональном саморазвитии и саморегуляции;

- методе Портфолио как способе профессионального развития студента (8).

Следует кратко пояснить, что следует понимать в данном случае под перечисленными факторами.

При формировании индивидуального стиля педагогической деятельности необходимо помнить, что он вырабатывается под влиянием общих целей деятельности и представлений субъекта о ее успешности. При этом следует делать акцент на осознание и осмысление двух процессов – управление накоплением знаний и усвоение их учащимися.

С точки зрения формирования индивидуального стиля весьма существенным фактором является педагогическая рефлексия. “Рефлексия – это процесс самосознания человеком внутренних психических актов и состояний”. Философское понимание рефлексии означает процесс размышления человека о происходящем в его состоянии, способность сосредоточиться на содер-

жании своих мыслей, абстрагировавшись от внешнего (8, с.127-129).

Другая, не менее важная сторона рефлексии, по мнению В.Б. Успенского и А.П. Чернявской, заключается в том, как человек воспринимается и оценивается другими так, как другие видят его личные и когнитивные особенности и эмоциональные реакции.

Для подготовки педагогических кадров в условиях современного образования и эффективно-го проведения педпрактики требуется разработка прежде всего методического инструментария, охватывающего всю сложную многоаспектную систему учения и обучения. В ракурсе нашего исследования важнейший планируемый результат заявлен как формирование и развитие творческой личности, обладающей способностью:

- к профессиональному самоопределению;

- к самообучению;

- к инновационной творческой деятельности;

- к групповому взаимодействию и общению в диалогическом режиме;

- к конструированию индивидуальной траектории в соответствии с заявленными целями.

В данном контексте общая составляющая – это процесс формирования и развития про-

фессионального индивида, нацеленного на планируемый новый образовательный результат.

Одним из эффективных способов профессионального развития студентов и системы оценивания уровней владения профессиональной компетентности является технология “Портфолио”. Поскольку термин Портфолио употребляется в разных значениях, мы сочли целесообразным уточнить содержание этого понятия с тем, чтобы однозначно установить параметры, которым должна отвечать вышеуказанная технология. Безусловно, Портфолио как одна из основных составляющих обеспечения качества обучения нацелен на обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности и профессиональной деятельности учителя. Обеспечение качества образования связано, таким образом, с регулярной и системной оценкой и самооценкой уровня профессиональной деятельности на всех этапах работы учителя, начиная с вхождения в профессию, повышения квалификации, регулярной оценки и самооценки уровня профессиональной деятельности (6, с. 3-4).

Посредством Портфолио представляется возможным определить уровень владения студентом профессиональной деятельностью, проявляющейся в сформированности профессиональ-

ной компетентности и составляющих ее компетенций.

Портфолио как интегративная технология имеет сложную многоаспектную структуру, состоящую из компетенций различного характера, прежде всего психолого-педагогического и методического, что позволяет будущему учителю оптимально осуществлять процесс обучения и воспитания.

Самооценка не менее важна для обеспечения качества образования, чем оценка, а уровень профессиональной деятельности учителя должен определяться в терминах, критериях, процедурах, позволяющих квалифицировать этот уровень по возможности посредством объективной оценки (6, с. 4).

В соответствии с разработанными дескрипторами профессиональных умений учителя студент выбирает технологию урока, организует самостоятельную деятельность учащихся, определяет программу деятельности учащихся. Например, на стадии подготовки к уроку или новой теме студенты используют методику “мозгового штурма”, что позволяет очертить, обозначить и сформулировать идею для обсуждения.

Формат одного урока не дает возможности студенту реализовать составляющие ключевых компетенций. В качестве компенсации студент получает специальный Портфолио – свод до-

кументов, где пошагово разработаны каждое действие и операция. Исследование содержательного компонента дескрипторов, иллюстрирующих то или иное мнение, ориентировано не только на формирование языковой компетенции учащихся, но что самое главное, дидактико-методической компетенции. Принцип интеграции теории и практики обеспечивает сбалансированность действий студентов.

Профессиональный методический Портфель начинающего учителя включает следующие рубрики:

Определение целей и задач педагогической практики

- навыков по избранной специальности;

- приобретение, практическое применение и углубление накопленных студентами знаний, умений и опыта практической педагогической деятельности, становление профессиональной направленности их личности;

- развитие индивидуальных педагогических способностей.

Цель конкретизируется в следующих задачах:

1. Совершенствование психолого-педагогических и специальных (предметных) знаний студентов в процессе их применения для осуществления педагогического процесса;

2. Становление у студентов педагогических умений:

- **диагностических**, связанных с диагностикой качества знаний и умений обучаемых, уровня их воспитанности, с изучением возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, с выявлением особенностей развития группы учащихся, с проведением анализа уроков и внеклассных мероприятий у других практикантов, с рефлексией педагогической деятельности;

- проективных:

- проектирование целей и задач уроков;

- планирование учебной работы (тематическое и поурочное), воспитательной работы с учащимися класса, разработку конспектов уроков и внеклассных мероприятий;

- отбор соответствующих особенностям учащихся форм и методов обучения и воспитания, образовательных технологий;

- организаторских,

направленных на осуществление своей собственной педагогической деятельности и на руководство активной деятельностью учащихся, развитие их инициативы и самостоятельности;

- **коммуникативных**, связанных

- с вербальным и невербальным общением студента-практиканта с учащимися и коллегами;

- с установлением средствами иностранного языка нужных контактов и правильных отно-

шений с классом в целом и с каждым учащимся, а также между учащимися, стимулирование их интереса к предъявляемым видам коммуникативно-учебной деятельности.

3. Развитие у студентов интереса к профессиональной педагогической деятельности, творческого отношения к педагогической работе; способности к постоянному совершенствованию в профессиональной деятельности; осознание социальной значимости своей будущей профессии

4. Развитие у студентов педагогических способностей (перцептивных, экспрессивно-речевых, дидактических и др.), а также профессионально значимых качеств личности преподавателя (расположенность к детям, самообладание, педагогический такт, справедливость и т.д.);

5. Формирование и развитие ряда необходимых будущим педагогам компетенций:

а) социально-личностных и общекультурных

- социокультурной и межкультурной компетенций, обеспечивающих адекватность социальных и профессиональных контактов, толерантное отношение к другой культуре;

- коммуникативной компетенции – готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способности к социаль-

ному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм;

б) инструментальных

- умение работать с традиционными носителями информации и электронными ресурсами; использовать современные информационные технологии в исследовательской деятельности;

в) универсальных:

- способность ориентироваться в актуальных проблемах современной методики преподавания иностранных языков, педагогики, лингводидактики, ставить задачи и проводить конкретные исследования в этих областях;

- способность анализировать, интерпретировать и применять полученные результаты исследований на практике;

- готовность осуществлять междисциплинарные взаимодействия в научной и образовательной сферах.

г) профессиональных:

- способность проводить лингвистический анализ и комментирование текста/дискурса с учетом специфики лингвистических и национально-культурных характеристик;

- знание и умение использовать современные подходы, методы и технологии в обучении иностранным языкам в свете требований евродидактики и с учетом особенностей преподавания русского языка как иностранного;

- умение планировать педагогическую деятельность и формулировать ее цели; (планирование учебного процесса: составление тематического плана, описания курса, плана-конспекта урока);

- способность проводить необходимые педагогические исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, экспериментальное или опытное обучение) и анализировать полученные результаты.

На уроках иностранного языка коммуникативно-педагогическая деятельность учителя должна протекать на изучаемом языке и служить дополнительным фактором в создании обучающей иноязычно-речевой среды.

Педагогическая практика является важным звеном, в условиях проведения которого в большей степени проявляется самостоятельная работа студентов. При создании модели Портфолио для студентов факультета русского языка, литературы и иностранных языков Ереванского государственного лингвистического университета им.В.Я. Брюсова мы основывались на принципах, разработанных авторами «Системы оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка» (6). В процессе работы основные положения, представленные в цитируемой работе, были подвергнуты модификации.

Контрольный лист самооценки

Я ЗНАЮ		Да	Нет	Комментарий
1.	методику преподавания своего предмета			
2.	психологические особенности а) младшего школьного возраста б) среднего школьного возраста в) старшего школьного возраста			
3.	рациональные приемы объяснения материала			
4.	рациональные приемы организации усвоения			
5.	типичные ошибки и трудности учеников в моем предмете			
6.	как вводить темы межпредметного обучения в курс обучения русскому языку			
7.	различные методы оценки, в том числе самооценку и оценку товарищей			
8.	осознаю необходимость дальнейшего получения знаний в моей области			
Я УМЕЮ		Да	Нет	Комментарий
1.	определять интересы и учебные потребности учеников			
2.	использовать русский язык в классе в общении с учениками как можно в большем объеме			
3.	определять способы повышения мотивации учащихся			
4.	формулировать общие и частные цели урока			

5.	создавать планы а) урока б) цикла уроков в) курса уроков			
6.	использовать дополнительные материалы в соответствии с задачами урока и особенностями учащихся			
7.	вовлекать в работу весь класс а) всегда б) как правило в) иногда			
8.	применять разнообразные приемы			
9.	отслеживать эффективность применяемых учебных приемов			
10.	соотносить обучение языковому материалу (грамматика, лексика, фонетика) с речевыми функциями и коммуникативными умениями (аудирование, говорение, чтение, письмо)			
11.	объяснять доступно, доходчиво, чтобы все, в том числе и слабые ученики, восприняли бы материал соответствующим образом			
12.	удовлетворять индивидуальные потребности учеников на основе знания их индивидуальных особенностей			
13.	учитывать закономерности памяти, внимания и усвоения в обучении			
14.	стимулировать интеллектуальную познавательную деятельность учеников			
15.	создавать благоприятную положительную атмосферу на уроке			
16.	успешно разрешать возникающие конфликтные ситуации			
17.	создавать положительные отношения между мной и учеником			
18.	создавать положительные отношения между учениками			
19.	адекватно оценивать ответы учеников			
1	2	3	4	5
20.	хвалить учеников за конкретные достижения			
21.	адекватно реагировать на предложения и замечания учеников (не создавая конфликтных ситуаций и не нарушая учебного процесса)			
22.	правильно диагностировать трудности самостоятельной работы учеников			
23.	осуществлять проектную деятельность и обучать сотрудничеству (кооперация)			
24.	применять информационно-коммуникационные технологии и медийное оборудование			
25.	пробуждать в учениках интерес к другим языкам, культурам, формировать умение находить и оценивать различия между изучаемым языком и культурой и собственным языком и культурой			

Установка на будущую профессиональную деятельность осуществлялась в учебном процессе во время семинарских и практических занятий, что способствовало:

- установлению уровня сформированности лингвистической, речевой компетенции;
- развитию умения сравнивать речевые сообщения учащихся по качественным дескрипторам и количественным характеристикам;
- формированию умения различать способы введения языкового материала;
- определению назначения отдельных заданий и упражнений и их адекватной оценки.

Как видно из приведенного перечня профессиональных компетенций будущего учителя, Портфолио как методический инструмент модели личностно-ориентированного подхода к обучению призван документировать компетенции и их составляющие, что по сути означает также и реализацию принципа интеграции теории и практики. В результате представляется возможным обеспечить сбалансированность теоретической и практической ориентации профессиональной деятельности. Тем самым выстраивается технология нового типа контроля и самоконтроля, а в конечном счете – профессионального становления будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Белоножкина Е.Г.** Профессиональная компетенция учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – N 5. – С. 74-77.
2. **Есаджанян Б.М.** Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.
3. **Москалева И.С., Голубева С.К.** Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – N 1. – С. 83-87.
4. **Перфилова Г.В.** Профессиональная направленность овладения иностранным языком на практических занятиях / Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца “Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка”. – Вып. 277. – М. – 1986. – С. 5-10.
5. **Профессиональный стандарт педагогической деятельности** / Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков. – Гос. контракт. – N П243. – 2006.
6. **Система оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка.** – Британский Совет, МГЛУ, РГПУ им. С.А. Есенина. – М. – 2002. – 58 с.
7. **Сысоев П.В., Тикуркина А.С.** Электронное портфолио учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2013. – N 5. – С. 16-21.
8. **Успенский В.Б., Чернявская А.П.** Введение в психолого-педагогическую деятельность. – М.: Владос-Пресс. – 2008. – 175 с.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЯМ РЕАЛИЗАЦИИ В РЕЧИ КОНСТРУКЦИЙ С ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ

С.Е. МКРТИЧЯН

Арцахский государственный университет

“Глаголы движения являются устойчивой структурно-семантической группой глаголов несовершенного вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разнокорневых в паре идти – ходить). Эти слова противопоставлены друг другу по значениям однонаправленности – неоднаправленности движения, а также по некратности – кратности” [7, 590 – 591].

В русском языке выделяется 18 соотносительных пар бесприставочных глаголов движения, в том числе 4 пары глаголов на –ся [см. там же, 591]:

бежать – бегать катиться – кататься
брести – бродить лезть – лазить
везти – возить лететь – летать
вести – водить нести – носить
гнать – гонять нестись – носиться
гнаться – гоняться плыть – плавать
ехать – ездить ползти – ползать
идти – ходить тащить – таскать
катить – катать тащиться – таскаться

В пары объединены глаголы, обозначающие обычно один и тот же способ передвижения.

В русском языке внутри лексико-грамматического объединения глаголов движения различают две группы глаголов: глаголы “однонаправленного” и глаголы “неоднаправленного” движения (или

же глаголы типа идти и глаголы типа ходить).

Глаголы движения типа идти – “однонаправленные” – обозначают движение, которое совершается в одном определенном направлении, непрерывно и в определенный момент, например: Виктор идет в библиотеку. Птицы летят на юг. Автобус едет в город [5, 18].

Глаголы движения типа ходить обозначают движение:

- 1) не в одном направлении; или
- 2) не за один прием;
- 3) не в одно время [6, 458].

Иначе говоря, глаголы “неоднаправленного” движения могут обозначать:

а) движение, которое имеет два направления, туда и обратно: Он каждый день ходит в школу;

б) движение, которое совершилось в прошлом времени, туда и обратно только один раз: Сегодня я ходил в библиотеку;

в) действие как способность: Больной уже ходит;

г) длительность действия, ср.: Он ходит по комнате;

д) значение отличительной черты субъекта: Птицы летают. Рыбы плавают [5, 17].

В зависимости от отношений между глаголами и производителем действия глаголы движения также подразделяются на две группы. К первой группе относятся глаголы идти – ходить, ехать – ездить и т. п. и образованные от их основы префиксальные глаголы. Основным семантическим свойством этих глаголов является непереходность (заметим, что отдельные непереходные глаголы движения, сочетаясь с некоторыми приставками, становятся переходными, ср.: переходить улицу, обойти яму). Ко второй группе относятся глаголы нести – носить, везти – возить, вести – водить и т. п. Синтаксически эти глаголы выражают отношение к объекту действия через свойство переходности. Переходные глаголы, в свою очередь, в зависимости от характера движения объекта разграничиваются на глаголы с пассивным состоянием объекта (нести, везти) и глаголы с активным состоянием объекта (вести).

Русские бесприставочные глаголы движения не определяют собственно направление относительно некоторого ориентира, поскольку идти можно к дому и от дома, мимо дома, по дому и т. п.

Направленность в русских глаголах движения может обозначаться [5, 32 – 33]:

а) микроконтекстом: Артак идет сюда; Артак идет туда; Лод-

ка плыла к берегу; Лодка плыла от берега;

б) приставкой: Пришел учитель; Ученик ушел;

в) приставкой и контекстом: Девочка отошла от окна и подошла ко мне.

Вместе с тем, направленность – не единственная сема в значении глаголов движения. Важнейшим компонентом является и способ передвижения.

Под способом передвижения понимается характер движения, определяемый: а) его механизмом (идти – бежать), б) использованием – неиспользованием транспортных средств (ехать, лететь, плыть, везти – идти, бежать, ползти, брести, нести, вести), в) средой, в которой происходит движение (ехать – лететь – плыть). Движение может характеризоваться также с точки зрения скорости и отношения к нему говорящего (нестись – тащиться), цели (гнаться, гнать) [9, 6].

Более конкретное понятие – способ передвижения – выражается в русском глаголе корнем: ходить, плавать, летать, бегать; а более абстрактное понятие – направление – обычно выражается префиксом: уходить, выплывать, залетать, прибегать.

К глаголам движения присоединяются приставки пространственного и непространственного значения [4, 36].

Глаголы с приставками пространственного значения (в-, вы-,

вз-, при-, у-, под-, от-, до-, пере-, с-, с-...-ся, раз-...-ся, про-, за-, о-, об-, обо-) обозначают движение, определенным образом направленное в пространстве.

Глаголы с приставками непространственного значения характеризуют движение во времени – выделяют момент начала: “по- + глагол типа идти” (пойти, поехать); “за- + глагол типа ходить” (заходить, забегать); указывают на ограниченность движения во времени или в количестве повторений: “по-, про- + глагол типа ходить” (поездить по стране, походить на занятия, проездить полдня); указывают на однократность движения: “с- + глагол типа ходить” (сходить, съездить к друзьям); характеризуют движение с точки зрения охвата движением объектов перемещения: “о-, об-, обо-, ис- + глагол типа ходить” (объездить, исходить, обегать весь город); указывают на результат движения: “на-, до- + глагол типа ходить + ся” (находиться за день, набегаться и т. п.).

Глаголы движения имеют свою специфику в образовании видовых пар. Бесприставочные глаголы неоднаправленного движения никогда не образуют видовой пары – их семантика неопредельна. Присоединение префикса к такому глаголу меняет его лексическое значение: ездить – выездить, водить – выводить (лошадь) [7, 591].

Значение парных глаголов префиксального образования зависит от словообразующей приставки. Причем, глаголы одинаправленного движения образуют при помощи приставок глаголы совершенного вида (пойти, выйти, внести), а глаголы неоднаправленного движения сохраняют несовершенный вид (выходить, выносить) и являются видовыми парами к глаголам одинаправленного движения. Приставки меняют видовое значение глаголов движения, глаголы приобретают различные оттенки значений, происходит лексико-грамматическое изменение глаголов.

У приставочных глаголов неоднаправленного движения видовая пара формируется вторичной имперфективацией: выездить – выезжать, выводить – вываживать. В других случаях образования с префиксом имеют значение начинательности (ходить – заходить, бегать – забегать), ограниченности во времени (походить, побегать [какое-то время]), окончания действия (отъездить, отбегать). Префиксально – постфиксальные образования имеют значение достижения результата в сочетании с интенсивностью действия: разбегаться, забегаться (разг.), набегаться (разг.) и т. д. Видовой пары у таких префиксальных глаголов не образуется.

Глаголы одинаправленного движения префиксальной видо-

вой пары также не образуют, но у образованных от них префиксальных глаголов вторичная имперфективация регулярна. При этом вторичный глагол несовершенного вида образуется у глаголов однонаправленного движения различными способами: 1. У глаголов *везти, вести, гнать, идти, нести, лететь* с различными префиксами (*привезти, принести, улететь*) образование несовершенного вида происходит по образцу соотношения беспрефиксальных однонаправленных/неоднонаправленных глаголов. Так, по образцу соотношения *нести – носить* образуется видовая пара *принести – приносить*; таким же образом образуются пары: *привезти – привозить, привести – приводить, пригнать – пригонять, прийти – приходить, прилететь – прилетать*. Так же образуются парные соответствия у названных глаголов и с другими префиксами (*унести – уносить, залететь – залетать*). 2. У всех остальных префиксальных глаголов движения несовершенный вид образуется путем вторичной имперфективации: *прикатить – прикатывать, закатить – закатывать, прилезть – прилезать (разг.), влезть – влезать, приплыть – приплывать, отплыть – отплывать, приползти – приползать, забрести – забредать, притащить – притаскивать, прибежать – прибежать, убежать – убежать, уехать – уезжать* [7, 591].

Среди производных префиксальных глаголов движения значительное количество слов не имеет видовой пары. К одновидовым глаголам относятся все глаголы с префиксом *по-*. В сочетании с разнонаправленными исходными глаголами этот префикс образует глаголы с ограниченно-длительным значением (*побежать, полетать* и т. п.), а в сочетании с однонаправленными глаголами – начинательные глаголы (*побежать, полетать* и т. п.). Префикс *с-* образует одновидовые глаголы, обозначающие движение туда и обратно (“рейсовое” движение): *сбегать (в магазин), слетать (в Москву), сводить (детей в кино)* и др.; префикс *из-* глаголы со значением исчерпанности действия, осуществляемого во всех направлениях: *избегать весь город, изъездить всю страну, исходить весь свет* и др.; префикс *за-* глаголы с начинательным значением: *забегать* и т. п. [35, 175].

В армянском языке отсутствуют абсолютные эквиваленты глаголов движения русского языка (в отличие от русского языка, армянские глаголы движения не представляют какой-либо специфической группировки).

В армянском языке нет глагольных приставок [7, 68].

В большинстве случаев значения русских глагольных приставок в армянском языке передаются посредством сложных слов,

точнее соотносительных конструкций: Входить - ներս աննել, выйти – դուրս գալ и т. д. Или же, например, русская приставка под- в армянском языке выражается словами (подкатить – ստիք գնրել).

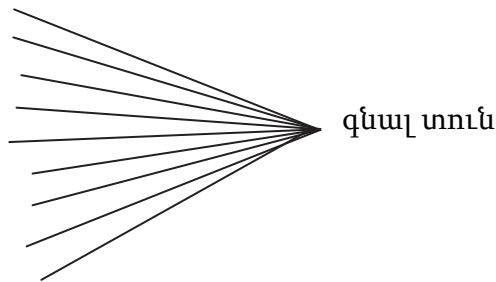
Существует также и другой способ, когда приставочный глагол переводится на армянский язык прибавлением к армянскому глаголу суффикса (ընթաց – ընթացիկ), или при помощи повторения корня глаголов (побегать – փազգալ). Второй случай

отсутствует в русском языке [3 , 30].

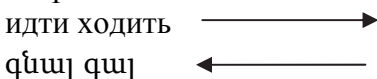
Для русского языка характерно лексическое разграничение глаголов движения, определяемое характером осуществления движения в пространстве, а в армянском языке лексическое разграничение отсутствует.

Из семантического сопоставления глаголов видно, что некоторые понятия, выраженные в русском языке различными глаголами, передаются в армянском языке одним словом [9 ; 61, 79, 155, 224, 227, 231].

- идти (домой)
- ехать (домой)
- ходить (домой)
- ездить (домой)
- уйти (домой)
- уезжать (домой)
- уходить (домой)
- пойти (домой)
- поехать (домой)



Это связано с тем, что глаголы движения русского языка семантически отражают различие в способах передвижения (идти, ходить – передвигаться только пешком; ехать, ездить – передвигаться только с помощью какого-либо транспорта), а в армянском языке способ передвижения передается описательно, различается направлением движения:



Для глаголов движения армянского языка характерно большее значение контекста и ситуации, чем для глаголов движения русского языка.

При изучении глаголов движения учащиеся армянских школ сталкиваются со значительными трудностями в силу известной сложности данной подсистемы, порождающей межъязыковую интерференцию.

Перед учащимися – армянами возникает проблема преодоления

межъязыковой интерференции на лексическом уровне. Проблема еще более осложняется, если изучаются префиксальные глаголы движения.

Изучение глаголов движения осложняется тем, что здесь учащиеся сталкиваются с различными способами управления этих глаголов.

Сложности возникают в процессе обучения употреблению видов глагола, так как в армянском языке категория вида отсутствует.

Значительную трудность вызывает то, что учащиеся сталкиваются здесь с чередованием согласных при их спряжении.

Следовательно, изучение глаголов движения в армянской школе связано с трудностями и грамматического порядка.

Трудность представляет также усвоение узуальной нормы употребления.

Все перечисленные выше трудности затрудняют понимание и усвоение значения глаголов движения учащимися армянских школ и приводят к многочисленным ошибкам.

Все ошибки можно разделить на две группы:

- 1) ошибки системно-нормативные;
- 2) ошибки ситуативно-узуальные.

При анализе ошибок необходимо рассматривать их на уровне слова, словосочетания и предло-

жения и классифицировать характер отклонений на каждом из указанных уровней.

Методически важно работу над темой “Глаголы движения” осуществлять во взаимосвязи с изучением глагольной системы в целом, поскольку глаголы движения – лишь небольшая подсистема в составе обширного лексико-грамматического класса. Глаголы движения являются носителями общих глагольных категорий, подчиняются правилам употребления глаголов в речи, но, помимо этого, обладают некоторыми свойствами семантического и грамматического характера, которые отражаются на их поведении в речи.

Изучение употребления глаголов движения осуществляется поэтапно, концентрически, и для каждого центра производится отбор языковых средств на основе критериев лингвистического, методического и психологического характера.

Описание и представление языкового материала на разных этапах обучения должно быть системно-функциональным, т. е. язык должен описываться и представляться как функционирующая система, с ее подсистемами и элементами.

Можно сказать, что системно-функциональный подход к описанию и представлению языкового материала является стратегической линией в разработке собст-

венно языкового аспекта. В разработке же конкретных приемов организации содержательных компонентов в уроке реализуется тактическая линия построения курса обучения, определяющая способы овладения содержательными компонентами обучения. Принципом, позволяющим слить воедино все содержательные компоненты обучения, обеспечивающим коммуникативную направленность обучения, является ситуативная ориентированность представляемого учебного материала.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы дать толкование глаголов и охарактеризовать контекстные и ситуативные условия, а также указать различие между глаголами, подчеркнув особенности условий их употребления.

Ситуативный подход к организации и презентации учебного материала находит свое выражение в системе упражнений и позволяет наиболее органично объединить три компонента, составляющие содержание обучения (формирование языковой и речевой компетенции, создание культурно-страноведческого фона), сблизить процесс обучения с процессом реального общения.

Умение анализировать контекст столь же важно при обучении монологической речи и чтению, как анализ ситуации для речи диалогической, при этом в диалогической речи учет контек-

стных связей также очень существен.

Необходимо привлечь внимание учащихся к тому, что правила употребления глаголов движения нередко корректируются устоявшейся традицией употребления (узусом).

Поскольку глаголы движения армянского и русского языков различны по объему и широте лексических значений, частотности их употребления, при отборе грамматического материала уже с первых этапов обучения нужно учитывать специфику конструкций армянского и русского языков. Изучение смысловой стороны глаголов выдвигается на первый план.

В случае необходимости сопоставляются контексты и ситуации употребления глаголов движения.

Необходимо четко разграничить границы обучения бесприставочных и приставочных глаголов движения, тем самым предупредив возникновение трудностей на пути к пониманию и употреблению этих глаголов.

Чтобы помочь учащимся освободиться от ошибок в употреблении приставочных глаголов, чтобы предупредить эти ошибки, необходимо постоянно обращать внимание на следующие моменты:

- 1) особенности видообразования у глаголов движения;
- 2) роль речевой ситуации при выборе языковых средств;

3) особенности взаимодействия приставочного глагола движения и контекста (контекст и выбор глагольной приставки):

а) глагол с одной и той же приставкой в разных контекстах может передавать разные значения;

б) глаголы с разными приставками в определенном контексте могут сближаться, иметь сходное значение (контекстуальные синонимы);

в) возможны случаи стилистической дифференциации глаголов движения;

г) встречаются случаи узусного употребления приставочных глаголов;

4) особенности построения предложений с глаголами движения:

а) возможные соотношения приставки и предлогов;

б) вид и форму примыкающего глагола со значением цели движения.

Во избежание ошибок представляется целесообразным уже с первых этапов обучения глаголам движения широко применять ситуативный подход к организации и презентации учебного материала, выражающийся в системе упражнений и позволяющий сблизить процесс обучения с процессом реального общения.

Ситуативные упражнения, использование которых оказывается очень полезным для развития навыков говорения, зани-

мают очень большое место в ряду упражнений мотивационного характера. Эти упражнения, концентрируя внимание учащихся на выполнении внеязыковой задачи, способствуют превращению учебного “говорения” в естественную речь, помогают интонационно правильно осмыслить языковые факты, придать высказыванию необходимую эмоциональность (монолог, диалог).

Выполнение ситуативных упражнений в условиях обучения русскому языку в армянской школе дает положительный эффект с точки зрения развития речи учащихся, будит воображение детей, позволяет активизировать разговорные формулы, стимулирует развитие мотивационной готовности школьников к речи на русском языке.

Каждый центр включает упражнения трех типов по назначению и характеру деятельности учащихся: ориентировочные, условно-речевые и речевые [10, 21].

Знакомство с новым языковым и речевым материалом осуществляется в ориентировочных упражнениях. Предметом наблюдения является речевое произведение в целом, значение и функции отдельных языковых единиц, их форма, условия употребления и менее очевидные текстовые связи.

Основная цель условно – речевых упражнений – формирование речевых навыков и умений. Эти

упражнения призваны также обеспечить овладение языковым материалом. Они охватывают разные этапы работы, направленной на овладение языковым материалом и формирование речевых навыков и умений: от упражнений, требующих осознаемых операционных действий, до упражнений, сближающихся по условиям выполнения с речевыми. Речевые упражнения завершают процесс формирования речевых навыков и умений на определенном этапе обучения, способствуют совершенствованию достигнутого уровня владения языком. Кроме того, они позволяют проверить, насколько в результате проделанной работы учащиеся оказались подготовленными к общению на русском языке. Практика показывает, что с точки зрения повышения интереса учеников к изучаемой теме, активизации их воображения и проверки меры усвоения ими учебного материала на уроках

русского языка дает положительные результаты использование тестовых заданий.

Тесты должны быть построены в соответствии с научными данными и на правильной методологической основе.

Умение использовать глаголы движения в речевой деятельности вырабатывается системой специальных лексических упражнений.

Распределение и изучение глаголов движения на разных этапах обучения проводится в зависимости от программного распределения лексико-грамматического материала, подлежащего усвоению в том или ином классе.

Конечно, к выявлению закономерностей работы над темой можно подходить с разных позиций, и каждый такой подход правомочен. Каждый вносит свой посильный вклад в сокровищницу знаний о языке и методике его преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирджанян Э. Р. Глаголы движения с приставками, передающими временные отношения в русском языке, и возможности их передачи на армянский язык. - Русский язык в Армении, Ер., 2000 (II). - 68 с.
2. Арустамян Е.П. Вопросы методики преподавания русской грамматики в армянской школе и трудности изучения некоторых ее категорий (Очерки и наблюдения из моего опыта). - Ер.: Луйс, 1973. - 208 с.
3. Քելիքյան Պ.Ս. և ուրիշն. Ռուս-հայերեն, հայ-ռուսերեն բառարան (երկրորդ հրատարակություն), /Լուր. Ռ.Ս. Մանուշարյան. - Եր.: Հայաստան, 1988, -639 էջ:
4. Битехтина Г. А., Юдина Л. П. Система работы по теме "Глаголы движения". - М.: Рус. яз., 1985. - 160 с.
5. Всеволодова М. В., Али Мадаени А. Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). - М.: Диалог - МГУ, 1998. - 188 с.
6. Грамматика русского языка (в двух томах). Том I. - М.: изд. Академии наук СССР, 1960. - 719 с.
7. Русская грамматика: В 2т. Главный редактор Н. Ю. Шведова, М.: Наука, 1982, т. I. - 783 с.
8. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: В 3 ч. - М.: Просвещение, 1981, ч. II. - 270 с.
9. Юдина Л. П. Идти или ходить? (Глаголы движения в русском языке). М.: Изд. Моск. ун-та, 1985. - 137 с.

ЛИНГВИСТИКА

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ РАЗНООБРАЗИИ ВОКРУГ ЯВЛЕНИЯ КОНВЕРСИИ

Р.Р. САРКИСЯН

Гаварский государственный университет

В настоящей статье нами предпринимается попытка рассмотреть различные подходы к такому лингвистическому феномену, каким является конверсия. Еще члены Пражского лингвистического кружка отмечали неудовлетворительный характер некоторых лингвистических терминов. “Хотя у нас и существует немалое количество традиционных терминов, таких, как слово, предложение, имя существительное, род, но, как известно, немногие из них вполне удовлетворительны” [14: 119]. Ряд терминов, нуждающихся в уточнении дефиниций и четкой трактовке, по нашему мнению, может быть пополнен и таким специфическим феноменом, каким является конверсия, или транспозиция, или морфолого-синтаксическое словообразование, или несобственная деривация, или флексийное словообразование, или нулевая аффиксация и т.п. Любая отрасль

науки, которая не стоит на месте, а развивается, идет в ногу со временем (и это касается в первую очередь словообразования), время от времени обновляет или пересматривает свой терминологический арсенал. “В области грамматики терминологические затруднения возникают еще из-за того, что одни и те же термины могут применяться к языкам различного строя” [5: 393].

Терминологическое разнообразие вокруг понятия конверсии объясняется прежде всего тем, что данное явление исследовалось с разных точек зрения. Вариативность подходов, которая на первый взгляд кажется сугубо терминологической, позволяет раскрыть сущность этого многоликого явления и показать, что конверсия в различных языках носит весьма неодинаковый характер. Именно поэтому раскрытие сущности данного явления и попытка ее дефиниции проводится нами с учетом типологи-

ческих особенностей русского, английского и армянского языков.

Изучение и преподавание частей речи принято начинать с деления слов на определенные ряды, которые называются частями речи. Группировка слов по частям речи восходит к греческой и латинской грамматике с небольшими изменениями, уточнениями и дополнениями. Однако во всех исследованиях отмечается, что границы между частями речи весьма зыбкие и переход слов из одной части речи в другую – явление, широко распространенное не только в русском, но и в других языках (например, армянском, английском, французском и др.). Такой переход получил в лингвистической литературе самые различные наименования, но, пожалуй, наиболее распространенными являются термины “конверсия” и “морфолого-синтаксический способ словообразования”.

Конверсия, в русистике традиционно именуемая морфолого-синтаксическим способом словообразования, в последние десятилетия 20-ого века стала исследоваться и описываться под разными названиями: несобственная деривация (Н.Д.Арутюнова), корневое словообразование, имплицитное словопроиз-

водство (Ш.Балли), нулевая аффиксация (Г.Марчанд), изменение функции, безаффиксное словообразование, а также флективное/флексионное словообразование (В.Н.Немченко). Многочисленные дискуссии вокруг этого понятия свидетельствуют о том, что данное специфическое явление, которое исследователи рассматривали с разных, порой даже противоречащих друг другу позиций, нуждается в более детальном и многостороннем изучении.

Еще Л. Блумфилд признавал “несколько искусственный, но на практике в высшей степени удобный способ описания посредством нулевого элемента” [3: 224]. В американской лингвистике Г. Марчанд вводит в оборот понятие “нулевой морфемы”- *absence of suffix, zero suffix, zero derivation*. Г. Марчанд в сущности отрицает конверсию и рассматривает “...безаффиксное словообразование как деривацию при помощи нулевой морфемы”. Сущность такого способа словообразования по Г.Марчанду в “...образовании совершенно отличного слова без присоединения деривационного элемента” [23: 293-294]. Подход Г.Марчанда, тем не менее, не лишен недостатков. Как справедливо от-

мечает Харитончик З.А., "...использование понятия нулевой морфемы, столь значимого в лингвистических описаниях, чревато таким опасным последствием, как возникновение "моря" нулевых морфем в описании морфологически бедного языка" [16: 151], каким является английский язык. Не вполне раскрывает сущность феномена конверсии в русском языке термин "нулевая аффиксация". Дело в том, что при помощи нулевой морфемы в русском языке можно образовать слова типа *тишь, синь, глубь, новь, бег, ход*, которые тоже образованы при помощи нулевой морфемы (точнее нулевого суффикса), однако ставить их на одну плоскость с явными конверсивами, например, субстантивированными прилагательными, на наш взгляд, никак нельзя.

Нулевую аффиксацию как специфический способ именного словообразования рассматривает В.В. Лопатин, противопоставляя этот способ словообразования конверсии. Соглашаясь в целом со Смирницким А. И., который ограничивает конверсию только случаями с совершенно неизменной основой, без звуковых видоизменений в основе (чередования, изменения ударения), В.В. Лопатин высказывается против

другой точки зрения, которую отстаивает М. Докулин, исследующий данное явление в чешском языке. Последний трактует конверсию как такой способ словообразования, при котором возможны фонетические изменения в основе. Вслед за Лопатиным В.В., мы не можем согласиться с таким широким толкованием как конверсии, так и нулевой аффиксации. Лопатин В.В., признавая право на самостоятельное существование такого способа словообразования, как нулевая аффиксация, противопоставляет ей конверсию, приводя субстантивацию прилагательных и причастий как один из способов проявления конверсии в русском языке. При этом особо подчеркивается, что словообразовательные значения при субстантивации выражаются "...специальным формальным средством, которое не используется ни при каком ином способе словообразования: особым изменением парадигмы мотивирующего слова – прилагательного или причастия. Это изменение заключается в том, что парадигма преобразуется не полностью, не качественно, а лишь количественно: сохраняется часть парадигмы прилагательного (система флексий только одного рода) с одновре-

менным приобретением морфологических и синтаксических свойств другой части речи – существительного” [9: 76-79]. Другими словами, ставить знак равенства между такими принципиально различными способами словообразования, какими являются нулевая аффиксация и конверсия, по нашему убеждению, никак нельзя.

Некоторые лингвисты пользуются термином “безаффиксное словообразование”, что не ограничивает исследуемый способ словообразования от чередований внутри корней слов типа *food – feed, sing – song*, где также происходит процесс образования новых слов без аффиксов. Суть безаффиксного словообразования в образовании производных без какого-либо деривационного аффикса. Совершенно справедливо отмечает Харитончик З.А., что “...подобная трактовка, подчеркивающая отличие данного способа словообразования от аффиксации, однако, неконструктивна, так как она не раскрывает сущности происходящих словообразовательных процессов” [16: 150].

Термин “изменение функции”, по нашему убеждению, вообще неудобен в употреблении, так как под ним нередко понимают не способ деривации, а

употребление слова в иной синтаксической функции. Такой подход, который можно назвать функциональным, получил широкое распространение в работах некоторых зарубежных лингвистов (А.Кеннеди, Р.Уоделл, К.Поллок и др.)

Термин “морфолого-синтаксический способ словообразования” в лингвистический обиход ввел В.В.Виноградов. Однако Виноградов В.В. ограничил его действие лишь рамками субстантивации [см. 4: 209 и далее]. В современном языке в рамках морфолого-синтаксического способа словообразования можно выделить субстантивацию, адъективацию, адвербиализацию, вербализацию (в английском языке) и др. Следовательно, ограничивать действие морфолого-синтаксического способа словообразования только рамками субстантивации, по нашему убеждению, нельзя. Шанский Н.М. применяет термин морфолого-синтаксический способ словообразования, считая его по сути особой разновидностью лексико-семантического способа [18: 227]. При переходе слов из одного лексико-грамматического класса в другой последний (а вслед за ним и другие, например, З.А. Потиха [см. 13: 151-152]) выделяет две разновидности этого

перехода: лексикализацию грамматической формы и семантико-грамматическое переоформление целой парадигмы [см. 17: 264, 18: 228]. При лексикализации какой-либо отдельной грамматической формы новое слово получает все признаки, присущие той части речи, в которую оно входит. При семантико-грамматическом переоформлении целой парадигмы формы словоизменения нового слова в известной мере остаются прежними (например, возникшие в результате субстантивации существительные продолжают склоняться как прилагательные).

Флексивный, а также префиксально-флексийный способ словообразования (в числе других способов синхронного словообразования) отмечает Немченко В.Н. [см. 12: 128-134]. При этом подчеркивается, что флексийный способ словообразования отличается от всех остальных способов характером словообразовательного форманта, поскольку в качестве основного словообразовательного средства выступает флексия или система флексий, которая образует парадигму мотивирующего слова. В.Н.Немченко выделяет две разновидности флексийного способа словообразования: чисто флексийное, или морфоло-

гическое словообразование (то есть образование новых слов от слов той же части речи) и морфолого-синтаксическое словообразование, или транспозиция (то есть образование новых слов от слов других частей речи). Последняя связана с изменением морфологической структуры производящих слов, их синтаксической функции и сочетаемости.[см. 12: 116]. Термину “флексивное словообразование” отдают предпочтение и некоторые наши соотечественники. Так, например, Маркосян Г.В. производные такого типа предпочитает все-таки называть “несобственными или флексийными (флексивными) дериватами, так как название “дериват” делает эти слова полными членами деривационных корреляций, единицами, реализующими регулярные мотивирующие потенции основы, лишь за неимением собственного аффиксального средства флексивные, которые в плане словообразования должны быть приравнены функции аффикса” [11: 92-93].

Проблема конверсии впервые была освещена в советской лингвистике в работах А.И. Смирницкого. А.И.Смирницкий, предложивший термин “конверсия”, и его последователи считают

парадигму единственным словообразовательным средством при конверсии [см. 15: 71]. С подобной трактовкой конверсии мы не можем согласиться, так как в этом случае не учитывается роль синтаксической функции и сочетаемости (синтаксические факторы). Остаются в стороне также сематические сдвиги, имеющие место при конверсии. Роль сочетаемости как одного из основополагающих факторов, позволяющих причислить слово к новой части речи, подчеркивается в работах Харитончик З.А., которая в целом соглашается с теми исследователями, которые предлагают рассматривать конверсию “...не как чисто морфологический способ словообразования, но как морфолого-синтаксический способ словообразования, при котором слово одной части речи образуется от основы или словоформы другой, причем единственными словообразовательными средствами является парадигма (или нулевая парадигма) слова и его сочетаемость с другими словами” [16: 151-152].

В зарубежной лингвистике распространен и термин “корневое словообразование”. Корневая концепция трактовки данного феномена предполагает, что

дериваты, образованные данным способом, являются корневыми словами. Однако известно, что путем данного способа деривации образуется значительное число аффиксальных производных, а также композитов: *difference* (различие) – *to difference* (различать), *discomfort* (неудобство) – *to discomfort* (причинять неудобство), *blacklist* (шантаж) – *to blacklist* (шантажировать).

Вопросы о переводе лексем из одной части речи в другую решаются Арутюновой Н.Д. на материале испанского языка. Так, Арутюнова Н.Д. описывает образование испанских отыменных глаголов как “транспозицию лексем, не осложненную никакими дополнительными оттенками” [2: 84]. Способ создания новых слов “...без участия специальных словообразующих морфем и основы которых не содержат аффиксов...” Арутюнова Н.Д. называет “несобственной деривацией” [2: 86-87].

Термином “конверсия” пользуются и некоторые исследователи армянского языка, выделяя этот способ словообразования наряду с аффиксацией, сложением, аббревиацией, отмечая при этом, что в основе конверсии лежат факторы изменения значения, среди которых особое

место занимает расширение значения слова. [21: 162]. Однако большинство исследователей армянского языка избегают термина “конверсия”, выделяя в то же время такие разновидности перехода слов из одной части речи в другую, как субстантивация, адвербиализация, а также функциональные переходы слов из одного лексико-грамматического класса в другой [См. 19, 20, 22 и др.].

Не менее полемичным является вопрос и в определении направления производности в корреляционных парах. Так, например, если в русистике переход слов в существительные принято называть субстантивацией, то в англистике под субстантивацией понимаются не все процессы перехода слов из других частей речи в класс существительных. Переход глаголов в разряд существительных называется конверсией, а переход прилагательных или причастий в существительные – субстантивацией. И хотя некоторые исследователи английского языка (например, О. Есперсен и другие) относят к конверсии субстантивацию (точка зрения, которой придерживаемся и мы), другие исследователи считают, что разграничение конверсии и субстантивации –

это не просто дань лингвистической традиции, а качественно отличающиеся друг от друга процессы. Так, например, Арнольд И.В. считает, что при субстантивации “...новое слово возникает не в результате единовременного акта словообразования, а как следствие длительного процесса изменения синтаксической функции и значения уже существующего в языке слова” [1: 142]. По мнению Арнольд И.В., сходство с конверсией в данном случае заключается в том, что слово, не меняя своей исходной формы, приобретает все грамматические признаки имени существительного: употребление с неопределенным артиклем, форму множественного числа, ’s как показатель принадлежности). Ср.: *native language – a native, natives, a native’s speech; criminal world – a criminal, criminals, a criminal’s story*. Некоторые такие существительные употребляются преимущественно в форме множественного числа: *sweets, valuables, greens*.

Конверсия как специфический языковой факт – явление многогранное и многоаспектное. Поэтому мы считаем обоснованным мнение некоторых ученых-лингвистов о необходимости разграничивать морфологическую и

синтаксическую конверсии. Когда словообразовательный формант состоит только из набора формантов отдельных словоформ, так что производное слово внешне отличается от производящего лишь своей формообразовательной парадигмой, то это явление, описанное А.И.Смирницким, называют морфологической конверсией. Яркие примеры морфологической конверсии дает не только русский, но и английский язык образованиями типа *master* (хозяин) – *(to) master* (овладеть, справиться), *judge* (судья) – *(to) judge* (судить) и т.д. Суть конверсии здесь в том, что образование слова происходит без помощи специального словообразовательного аффикса, одной только сменой парадигмы: ср. *the master* – *a master* – *master's*, *masters*; *to master* – *I master* – *he/she masters*, *mastered*, *mastering* и т.п. При синтаксической конверсии сигналом образования производного слова является только изменение синтаксической сочетаемости.

Е.А. Земская считает, что конверсия занимает “...промежуточное место между способами безаффиксными, при которых аффиксы не играют роли словообразовательного средства) и аффиксальными (при которых

действуют специальные деривационные аффиксы)” [6: 180].

Признавая право на существование за всеми перечисленными терминами, мы, однако, предпочитаем пользоваться термином “конверсия”, а дериваты, образованные при помощи этого способа словообразования, предпочитаем называть “конверсивами”, опираясь на определение, которое приводит Карашук. “Конверсия определяется как такой тип словообразования, при котором новые слова возникают без изменения основной формы исходного слова, т.е. без добавления или изменения каких-либо морфем, но в другой части речи и, следовательно, включаются в новую парадигму, получают новые синтаксические функции и сочетаемость и новое лексикограмматическое значение” [7: 129]. Посредством конверсии не образуются слова, новые с фонетической точки зрения, однако, получая новую семантику, слово в этом случае приобретает и новые структурно-грамматические свойства. Среди специфических характеристик, которые “...позволяют отличить словообразовательные процессы от всех прочих актов номинации на других уровнях строения языка”, Кубрякова Е.С. выделяет не

только семантические, но и формальные характеристики. “Производное наименование представляет собой новое слово, поэтому его формальные характеристики не повторяют в своей совокупности тех, которые присущи исходному слову (ср., например, изменение парадигматических характеристик слова при конверсии или так называемой безаффиксальной транспозиции)” [8: 22].

Таким образом, многостороннее рассмотрение явления конверсии (причем в языках, относящихся к различным морфологическим типам) позволяет сделать вывод о том, что конверсия представляет собой не механическую транспозицию слов из одной части речи в другую, а сложный процесс, детерминирующий семантические, морфемно-морфологические и синтаксические сдвиги, обусловленные качественным изменением парадигмы мотивирующих слов, что обязательно должно найти отражение в определении данного лингвистического феномена.

Попытка разобраться в большом многообразии определений данного способа словообразования имеет не только теоретическое, но и практическое значение для разработки эффективной методики обучения языкам. Анализ программ и школьных учебников по русскому языку для общеобразовательных школ Армении показывает, что основное внимание в школе уделяется морфологическому способу словообразования как самому продуктивному и богатому своими разновидностями. Однако мы считаем, что изучение конверсивов, присутствующих и в родном языке учащихся-армян, но в качественном отношении отличающихся от аналогичных единиц русского языка, должно занять подобающее место в процессе обучения русскому языку. Ведь как справедливо отмечает Маркосян Г.В., “...характер конверсии – это то, что выпукло отличает систему русского словообразования от словообразования в армянском языке” [10: 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. –М., 1959.- 352с.
2. Арутюнова Н. Д. Проблемы морфологии и словообразования (на материале испанского языка). –М., 2007.- 288с.
3. Блумфилд Л. Язык. –М., 1968.- 606с.
4. Виноградов В. В. Вопросы современного словообразования. //В кн. “Избранные труды. Исследования по русской грамматике”. –М., 1975.- 560с.
5. Есперсен О. Философия грамматики. –М., 1958.- 400с.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. –М., 1973.- 304с.
7. Карашук П. М. Словообразование английского языка. –М., 1977.- 302с.
8. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. –М., 1981.-200с.
9. Лопатин В.В. Нулевая аффиксация в системе русского словообразования.//Вопросы языкознания, 1966. N1. –С. 76-88.
10. Маркосян Г.В. Словообразование как лингводидактический перекресток.//Русский язык в Армении, 2000. N1. –С. 6-10.
11. Маркосян Г. В. Словообразовательная парадигма в функциональном освещении (на материале отсубстантивной деривации). Диссертация кандидата филологических наук. –Е., 2002.
12. Немченко В. Н. Современный русский язык. Словообразование. –М., 1984.- 256с.
13. Потиха З. А. Современное русское словообразование: Пособие для учителя. – М., 1970.-384с.
14. Скаличка В. Ассиметричный дуализм языковых единиц.// В кн. “Пражский лингвистический кружок. Сборник статей”. –М., 1967.- 558с.
15. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. –М., 1959.-260с.
16. Харитончик З. А. Лексикология английского языка. –Минск, 1992.-229с.
17. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. –М., 1968.-310с.
18. Шанский Н. М. Русский язык: Лексика. Словообразование. –М., 1975.-239с.
19. Մրեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, Երևան, 1965:-699 էջ
20. Մրրահայան Ա., Ժամանակակից գրական հայերեն, Երևան, 1981:-320 էջ
21. Խաչատրյան Լ., Լեզվաբանության ներածություն, Երևան, 2008:-303 էջ
22. Խղիարյան Ֆ., Ժամանակակից հայոց լեզու, Մաս Բ, Երևան, 2010:-240 էջ
23. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word Formation, Weisbaden, 1960.- 379p.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

РОМАН Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?» В ПЕРЕВОДЕ НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК

М.М. АДУЛЯН
ЕГУ

Первым переведенным произведением Чернышевского стал роман «Что делать?», вышедший в свет в 1938 году. Переводчиком выступил Г. Сарикян.

Это издание романа «Что делать?» на армянском языке было обусловлено, продиктовано временем. Поскольку времени Чернышевский служил идеалом революционера, философа-материалиста, выразителя социалистических идей, а сам роман считался своего рода руководством для воспитания нового поколения, то перевод романа нужен был очень срочно. Мы полагаем, что именно с этим и были связаны многие переводческие промахи, допущенные Г. Сарикяном.

Но с точки зрения некоторых проблем перевода рассмотрим более подробно второе издание романа «Что делать?» (это отредактированный и дополненный вариант перевода 1938 г.), вышедшее в 1953 г. и по сей день остающееся в читательском обороте.

Начнем с наблюдений, связанных с передачей на армянском обращения персонажей друг к дру-

гу, а также упоминания их автором по имени и отчеству («Вера Павловна», «Дмитрий Сергеевич» и т.д.). Для русского языка и русского быта это вполне нормальная форма обращения и обозначения человека. В произведении она выполняет выразительные функции, такая форма не является совершенно нейтральной в эмоциональном отношении, она противостоит обращению, а также обозначению человека просто по имени или, тем более, употреблению ласкательной и уменьшительной формы - «Верочка», «Саша» и т.п., эти последние выражают теплоту и интимность, иногда же – просто социальное превосходство обращающегося, как, например, обращение к горничной - «Маша». В армянском языке подобного средства для выражения отношения говорящего к адресату его речи или упоминаемой личности нет, как нет вообще и обращения по имени-отчеству. Однако армянскому читателю, для которого предназначен рассматриваемый перевод, эта форма обозначения

лица известна, хоть она и не употребляется у армян.

Как же должен передавать переводчик обращения в тексте художественного произведения?

В целом существует несколько способов, наиболее принятым из которых является передача официальности и почтительности обращения по имени и отчеству другими, специфичными для армянского языка средствами. Однако Сарикян отверг этот способ. Он, скорее, решил перенести читателей в мир персонажей, а не наоборот. Способ, к которому, в принципе, и прибегнул Сарикян, заключается в том, чтобы сохранить русскую форму обращения, включая все суффиксы, и передавать все имена и словосочетания без изменения. В армянском они только транскрибируются, насколько это возможно.

«В переводе имеет смысл сохранять лишь те элементы специфики, которые читатель перевода может ощутить как характерные для чужеземной среды, т. е. только те, которые могут быть восприняты как носители «национальной и исторической специфики». Все остальное, то, что читатель не может воспринять как отражение среды, представляет собой бессодержательную форму, поскольку не может быть конкретизировано в восприятии» (Левый, 1974: 130).

Особое место в романе занимает образ злой, жадной и невежествен-

ной Марьи Алексеевны, матери Верочки. Уже ее первые фразы создают у читателя в отношении к ней определенный настрой. Ее речь полна коротких, отрывистых и властных фраз, которые вперемешку с просторечными оборотами и прорывами невежества создают образ чуждой сентиментальности и во всем ищущей выгоды Марьи Алексеевны.

Это неизбежно должно подводить переводчика к осознанию того, что любые, даже незначительные искажения или упущения в передаче ее речи могут стать существенным препятствием на пути аналогичного восприятия образа армянским читателем.

Марья Алексевна часто ругается, покрикивает, а в основном командует и говорит повелительным тоном. В армянском переводе эта хлесткость иногда несколько сглаживается, ее речь звучит мягче.

В стилистическом строе речи Марьи Алексеевны доминантой являются просторечия и разговорные конструкции. Интересно, что в романе такая манера разговора присуща одной лишь Марье Алексевне, ведь остальные «новые люди» говорят уже на литературном русском языке. Чернышевский специально вложил в уста своей «негативной» героини такую речь, чтобы показать различие и деградацию по сравнению с другими своими героями.

Но как переводчик справился с передачей ее речей на армянский?

«Мы его в бараний рог согнем. В мешке в церковь привезу, за виски вокруг налоя обведу, да еще рад будет» (Чернышевский, 1974, I:22¹). — «Մենք նրան կծալենք: Տոպրակը կոխած եկեղեցի կտանեն, բունբերից բնած գրակալի շուրջը կպտտեցնեն և դեռ ուրախ էլ կլինի» (Զերնիշեսկի, 1953: 29²). Не найдя эквивалента обороту «согнем в бараний рог», Г. Сарикян просто опустил его, оставив лишь «կծալենք», однако во втором предложении грубость передана с помощью «տոպրակը կոխած». Наличие реалии чисто русского быта «вокруг налоя обведу», что означает «обвенчаю в церкви законным браком», передано «բունբերից բնած գրակալի շուրջը կպտտեցնեն», что не очень-то понятно армянскому читателю. Здесь следовало бы, не впадая в буквализм, подыскать эквивалентную замену в армянском.

Часто переводчик пасует перед грубыми выражениями, передавая их стилистически нейтральными словами: «Дурак! Вот брякнул, - при Верочке-то! Не рада, что и расшевелила! Правду пословица говорит: не тронь дерьма, не воняет! Эко бухнул! Ты не рассуждай, а скажи: должна дочь слу-

шаться матери?» (I, 22) – «Հիմա՛ր: Տես ինչ դուրս տվեց, այն էլ Վերոչկայի ներկայությունը: Բնավ ուրախ չեն, որ քեզ շարժեցի. Առածը ճիշտ է ասում՝ թե աղբը մի՛ շարժիր, որ հոս չբարձրանա: Որպես թե բան ասաց: Խելքիդ գոռ մի՛ տա, այլ ասա. – աղջիկը պե՛ տք է մորը լսի» (1953, 29).

Вся колоритность, «образ» речи Марьи Алексевны потерялись в переводе. Из-за недостаточного смелого употребления даже предоставляемых армянским языком соответствующих выражений в переводе она несколько нейтрализовалась и обесцветилась, утратила характерные интонации и эмоциональные оттенки. Просторечное «брякнул» не совсем верно передано армянским «դուրս տվեց», слово «дерьмо» изменено на «мусор», а экспрессивно-окрашенное «воняет» на «հոս չբարձրանա». Но заметим и некоторую компенсацию: «ты не рассуждай» заменено более грубым армянским выражением «Խելքիդ գոռ մի՛ տա».

Особое место в переводоведении занимает проблема передачи фразеологизмов и идиоматических выражений. Именно они представляют наибольшие практические трудности, так как связаны с различием смысловых и стилистических функций. Их нельзя просто перевести, следует найти им эквиваленты в переводящем языке. Например, «пустил себе пулю в лоб», т.е. покончил с собой именно таким способом, в

¹ В дальнейшем все цитаты по роману Н. Г. Чернышевского «Что делать?» приводятся по этому изданию с указанием тома и номера страницы в скобках.

² В дальнейшем все цитаты по армянскому изданию романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?» приводятся по этому изданию с указанием года и номера страницы в скобках.

армянском переводе звучит как «Գնդակ է խփել իր ճակատին» (1953,13). Буквалистический этот слепок носителю армянского языка едва ли понятен, тем более что «գնդակ» – это в армянском еще и (да и прежде всего) «мяч», «мячик», поэтому непонятно, зачем кому-то бить мяом себя по лбу. Уж если не эквивалент подыскивать, а «переводить», то хотя бы понятнее: «ճակատին փսիփուշտ արձակել».

Часто устойчивые метафорические сочетания могут представлять разную степень мотивированности, прозрачности внутренней формы и национальной специфичности, поэтому переводчик, делая выбор необходимого соответствия, допускает перевод, близкий к их прямым значениям.

К идиоматическим выражениям, переведенным буквально, следует отнести и «շնակա՞ն հաճոյակատարութեամբ» (1953,65) - «собачья угодливость» (I,56), в то время как в армянском такого не существует, есть «շնն հաշտարութեամբ», но и это далеко не подходит для передачи русского выражения. Здесь мы опять имеем дело с калькированием, то есть дословным переводом, к которому прибегают обычно в тех случаях, когда нельзя передать фразу в целостности ее семантико-стилистического и экспрессивно-эмоционального значения другими приемами.

Таких примеров очень много: «И глаз не запускает за корсет» (I,85) - «Եվ աչքը կորստեւորց ներս չի գցում» (1953,97), «Я смущал ваше спокойствие» (I,9) - «խոտովում էի ձեր հանգիստը» (1985,16), «Я ухожу со сцены» (I,9)- «ես բեմից իջնում եմ» (1953, 16), «сидеть буквой» (I,80) - «մնայլ նստել» (1953,91) и др.

Передача большого числа идиоматических выражений, фразеологизмов оригинала облегчается наличием готовых соответствий в армянском языке:

«пробивать себе дорогу своей грудью» (I,61) - «Իրենց կրծքով իրենց համար ճանապարհ հարթել» (1953, 71),

«Скажи: вам в угоду сделал» (I,139)- «Ասա – ես ձեր խաբէր համար արի» (1953,154)

«Но поругаться надо очень сильно, в полную страсть» (I,142)- «Բայց կոխվր պէտք է շատ ուժգին, լազաբով լինի» (1953, 157) и т.д.

К устойчивым метафорическим сочетаниям относятся и пословицы, и поговорки, представляющие собой законченное высказывание и имеющие форму самостоятельных предложений.

Переводчики прибегают, как правило, к нескольким способам передачи пословиц и поговорок. «В ряде случаев, даже и при отсутствии традиционного соответствия в языке перевода, возможна передача наново пословицы или поговорки, воспроизводящая вещественный смысл составляющих ее слов и вместе с тем вполне сохраняющая ее общий смысл и характер, как определенной и единой формулы, как

фразеологического целого» (Федоров, 1983: 164).

Обратим внимание на передачу поговорки «Не вовремя гость – хуже татарина» (I,241), которая в армянском варианте звучит как «Այս ժամանակ հյուրը թուրքից վատ է» (1953,305). Русская поговорка появилась еще со времен татаро-монгольского ига, значение ее известно всем: человек, который пришел в гости незваным, как правило, доставляет хозяевам неудобства. Но особый окрас эта фраза приобретает при переводе на армянский, ведь, как известно, турки до сих пор остаются врагами армянского народа в силу определенных исторических причин, в то время как слово «татарин» для армянина не синоним «врагу».

Иногда, если нет эквивалента в переводимом языке, переводчик прибегает к методу создания аналога путем буквального перевода: «Не клади плохо, не вводи вора в грех» (I, 83) – «Վատ տեղ վի՛ղնիր, գողին վի՛ գայթակղեցնի՛ր» (1953,93).

В некоторых случаях переводчик заменяет фразеологизм соответствием, которое, по его мнению, является эквивалентом русского. Правда, это может быть частичный, а не полный эквивалент.

«Ведь мы с вами, Марья Алексевна, старые воробы, нас на мякине не проведешь. Мне хоть лет немного, а я тоже старый воробей, тертый калач... (I,113)».

«Չէ՞ որ մենք ձեզ հետ հին աղվեսներ ենք. մեզ ժածիկով չեն խաբի: Ես թեպետ շատ տարիք չունեմ, բայց նույնպես հին աղվես եմ, խորամանկ վարդ... (1953,127)

«Старый» или «стреляный воробей» в русском языке употребляется в переносном значении в отношении опытного, бывалого человека. В армянском этому фразеологизму, по Сарикяну, эквивалентно «հին աղվես», поскольку «воробей» как реалия не присутствует в армянском фольклоре и не является каким-то архетипным образом для носителя армянской культуры. Но, заметим, что и у русского человека с образом лисы обычно соотносится представление о чем-то сомнительном, фальшивом. Чернышевский предпочел «воробья», а не «лису», акцентируя больше опыт, а не хитрость. Подтверждением этому является и фраза «нас на мякине не проведешь», которая употребляется, когда речь идет о бывалом, знающем человеке, которого трудно обмануть. «Մեզ ժածիկով չեն խաբի» больше походит на буквальный арменизированный перевод, чем на армянскую пословицу. Что касается «тертого калача», то перевести это как «խորամանկ վարդ» неверно, ведь и здесь имеется в виду не о хитрость, а опять-таки опыт, опытность. В данном случае мы имеем дело с нефразеологическим переводом, т.е. таким, где переводчик передал фразеоло-

логическую единицу при помощи лексических, а не фразеологических средств армянского языка.

Таким образом, перевод данного предложения, учитывая даже компенсационные возможности контекста, невозможно назвать полноценным. Здесь мы видим многие потери - образности, афористичности, значений, экспрессивности и т.д.

Есть, однако, в тексте перевода и равноценные оригинальным, эквивалентные фразеологизмы. Например, «забрала молодца-то в руки» (I,46) - «իրիւի բոլոր հս-ւարէլ» (1953,54).

Особенностью русского языка является система суффиксов, среди которых очень много уменьшительно-ласкательных, с их эмоциональной и интонационной окраской. В армянском языке они почти отсутствуют. То, что в русском выражается суффиксом, в армянском обычно или теряется, или в какой-то степени передается с помощью лексического добавления, или всего лишь «просвечивает» в контексте.

Вот несколько примеров:

глупенькая – հիմար (1953,133)
 миленький – իմսիրելի (1953,134)
 молоденькая – ջահել աղջիկ (1953,141)
 бедненькая – խելճ աղջիկ (1953,142)
 маменька – մայրիկ (1953,28, 78)
 хорошенько – լավ (1953, 89)
 муженек – մարդ (1953,166)
 жалованьишко – քնճիկ и т.д.

Главным недостатком рассмотренного нами - в основном, безусловно, состоявшегося- перевода является, на наш взгляд, отсутствие творческого подхода к тексту и не совсем четкое его восприятие как идейно-художественного целого. Стремление к максимальной точности на уровне отдельных элементов текста зачастую приводит к буквальной его передаче и искажению авторской интенции.

Перевод Г. Сарикяна в свое время явился фактом большой значимости, однако в свете современных требований и развития теории перевода многие проблемы, связанные с переводом романа «Что делать?», могут получить новые решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Влахов С., Флорин С.** Непереводимое в переводе. - М.: Международные отношения, 1980
2. **Левый И.** Искусство перевода. - М.: Прогресс, 1974
3. **Федоров А.** Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). - М.: Высшая школа, 1983
4. **Чернышевский Н. Г.** Собрание сочинений в 5 томах. Т. 1 - М.: Правда, 1974
5. Չերնիշևսկի Ն.Գ. «Ի՞նչ անել», Երևան, Հայպետհրատ, 1953

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ЧЕМ ОТЛИЧАЕТСЯ УСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ ОТ ОСВОЕНИЯ УМЕНИЙ?

(К вопросу формализации дидактики)

А.А. ОСТАПЕНКО

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В этой статье я не претендую на окончательную научную истину, а приглашаю к дискуссии как учёных-дидактов, так и учителей-практиков. Речь пойдёт об изначальных категориях дидактики, от ясности определения которых во многом зависит ясность мышления учителя и преподавателя. А ясность мышления есть условие чёткости действий.

Незыблема ли аббревиатура «зун»?

Любой учитель знает, что его основная цель работы – научить знаниям, умениям и... навыкам. Я сознательно перед словом «навыкам» поставил отточие. Дело в том, что практически никто и никогда не поднимал вопрос о рядоположности этого странного ряда понятий. Верность аббревиатуры «зун» сомнений не вызвала. А напрасно.

Представьте себе такого профессора антропологии, который утверждает, что все особи вида *homo sapiens* делятся на мужчин, женщин и... старух. «А что, старухи – это не женщины?»

– спросим мы у странного профессора. «Да женщины, только дожившие до старости», – лукаво ответит тот. Точно также профессор дидактики на вопрос «А что навыки – это разве не умения?» отвечает: «Да, умения, только доведённые до автоматизма».

Значит, содержание обучения составляют знания, умения и... умения, доведённые до автоматизма. Ну, не абсурд ли? Поэтому берусь утверждать, что вместо привычной устойчивой фразы «знания, умения и навыки» правильнее употреблять «знания и умения (в т.ч. навыки)». Таким образом, содержание обучения состоит не из трёх, как мы привыкли, групп компонентов (зун), а из двух: **знаний** и **умений**. Понятие «компетентность» ввиду его «амёбности» (термин С.Г. Кара-Мурзы) в настоящей публикации мы рассматривать не намерены.

Чем отличаются знания от умений?

У моих дочерей, посещающих школу искусств по классу

фортепиано, в учебном плане фигурируют два основных учебных предмета: сольфеджио и специальность (фортепиано). И по окончании музыкальной школы они должны будут *знать* сольфеджио и *уметь* играть на фортепиано. Таким образом, совершенно очевидно, что сольфеджио – предмет *знаниевый*, а фортепиано – предмет *умениевый*. После водительских курсов обладатель новенького водительского удостоверения должен *знать* правила дорожного движения и *уметь* управлять автомобилем. После окончания хореографического училища его выпускник должен *знать* теорию и историю танца и *уметь* танцевать.

Так вот, имеется ряд принципиальных различий между *знать* и *уметь*. *Первое различие* состоит в том, что *эти два процесса по-разному происходят во времени*. Речь идёт о длительности и повторяемости как временных характеристиках. Подготовиться к экзамену по сольфеджио можно за три вечера, сконцентрировавшись (сосредоточившись) на много часов на предмете, обложившись учебниками и конспектами. Подготовиться к академическому концерту и выучить три произведения (полифонию, крупную форму и пьесу) за три вечера невозможно. Нужно длительно, ежедневно (хотя бы по 15 минут) упражняться в умении играть на инструменте. Аналогично верно то, что историю и

теорию танца (так же как и ПДД) можно выучить в результате многочасового мозгового штурма, а вот овладевать танцевальными па, а тем более соединять их в связную цепь движений танца (так же как и водить автомобиль) необходимо путем регулярных (пусть и коротких) тренировок и репетиций.

Таким образом, *знания* целесообразно и, видимо, природосообразно *усваивать концентрированно* во времени, а *умения* *осваивать* регулярно и *распределённо* во времени. Это первое принципиальное различие между знаниями и умениями как компонентами содержания образования.

Второе различие состоит в принципиальной неодинаковости процессов *усвоения* знаний и *освоения* умений, поскольку в них задействованы разные психические функции.

Так, для *усвоения знаний* необходимо *увидеть* (или *услышать*), *восхититься*, *осмыслить* и *запомнить*. В процессе усвоения знаний участвуют восприятие, мышление и память. Причём для качественного усвоения зачастую достаточно *однократного* видения-восхищения-осмысления-запоминания. Если знание было представлено целостно, системно, концентрированно, эмоционально да ещё и с включением всех каналов восприятия (зрительного, слухового, тактильного, моторного), то никакого *повторения может и не пона-*

добиться. Мало того, для представления знаний обучаемому не всегда нужен учащийся. *Знание может существовать* и быть представлено *без человека* – в увлекательном учебнике, в захватывающей обучающей программе, на ярком учебном плакате или карте.

Совсем иная картина предстаёт перед исследователем процесса *освоения умения*. Во-первых, умение не может быть без человека, умение есть качество человека, его «способность, опытность»¹. Сколько бы мы не показывали ученикам полотна гениальных мастеров живописи как результаты их выдающихся умений, научить умению держать кисть мы не сможем, не показав это на *живом* примере. Умение надо *перенять* у другого человека, а затем путём упражнений (тренировок, репетиций) *наработать* и довести их до состояния навыка. Причём доводка умения до навыка происходит путём *многократного* повторения (тренинга) одного и того же упражнения, ибо упражнение – «это занятие для навыка, наторенья»². Необходимо «навыкать, получать навык к чему-либо, набивать руку, наостриться, навыреть»³, а

навыкать приходится долго и регулярно.

Таким образом, *усвоение знания* может происходить путём *однократного* виденья-восхищения-осмысления-запоминания, а *освоение умения и доводка его до навыка* происходит путём *многократного* повторения упражнений.

Третье принципиальное *различие* состоит в том, что *целостное знание* усваивается путём *от общего к частному*, а *целостное умение* осваивается путём *от частного к общему*.

Совершенно очевидно, что для успешного усвоения знаний по химии или по физической географии необходимо начинать с таблицы Менделеева или физической карты мира, которые до конца изучения курса должны висеть в кабинете (или над кроватью ученика). Тогда во время всего курса будет ясно, где та или иная мелочь находится в системе целостного знания. Было бы нелепо использовать таблицу Менделеева или географические карты только в конце изучения курса для обобщения знаний. Жаль только, что у других предметников (кроме химиков и географов) чаще всего нет крупномодульной системной наглядности, такой как таблица Менделеева.

Совсем иная картина наблюдается при освоении целостного сложного умения. Такого, например, как умение играть на музыкальном инструменте или уме-

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Прогресс, 1994. Т. 4. С. 1024.

² Там же. Т. 4. С. 1047.

³ Там же. Т. 2. С. 1015.

ние быть живописцем. Для этого ученик школы искусств многие годы осваивает отдельные частные фрагментарные навыки владения каждым пальцем каждой руки отдельно. Для этого он часами ежедневно много месяцев подряд гоняет гаммы, арпеджио и этюды Черни. Навыки владения художественными кистями разных размеров отрабатываются также путём длительных и регулярных тренировок. И здесь зачастую гарантией успеха становится не талант и сообразительность, а терпение и усидчивость.

Справедливости ради, необходимо заметить, что целостное умение нельзя освоить, не давая возможности ученику пробовать умело совершать целостное действие. Нельзя много лет отрабатывать только гаммы, арпеджио и этюды, не давая играть целостные завершённые (пусть и несложные) произведения. Нельзя годами отрабатывать хореографические па, не объединяя их в целостный танец. Необходимо

помнить, что умение есть лишь средство, тогда как знание может быть и целью.

Мало того, есть элементарные целостные умения, которые и вовсе не следует расчленять на частные составляющие (хотя это не значит, что эти составляющие нельзя совершенствовать по отдельности) при освоении этого умения. Умение ездить на велосипеде освоить легче, чем мысленно расчленить это действие на элементы в их последовательности. Кстати, умение читать освоить значительно легче целиком, плавно перенимая его у взрослого, не анализируя и не расчленяя на составляющие. Это блестяще продемонстрировал в своей технологии А.М. Кушнир.

Подведём промежуточный итог. Учебное содержание состоит из знаний и умений (навыков), обретение которых человеком происходит различными путями в различной временной последовательности и периодичности (таблица 1).

Таблица 1

		Компоненты учебного процесса	
		знания	умения (навыки)
Учебные средства	Как обретаются?	Усваиваются (понять и запомнить)	Осваиваются (перенять и наработать)
		Целостно (от общего к частному)	Фрагментарно (от частного к общему)
	Природосообразная технология	Концентрированное (во времени) обучение	Распределённое (во времени) обучение

Как верно построить график учебного процесса для знаниевых и умениевых предметов?

Многие годы я успешно и с огромным удовольствием преподаю школьную астрономию. Все, кому приходилось это делать, хорошо знают, что учебник астрономии – это тоненькая книжечка (сразу вспоминаю старый учебник академика Б.А. Воронцова-Вельяминова), которую надо изучить за 34 урока (по количеству недель в учебном году), которые размазаны, размусолены, растащены на целый учебный год. Да ещё и поставлены эти занятия (спасибо завучу) весь год по пятницам пятым уроком. Пока дойдёшь до десятого параграфа, сто раз забудешь, что было в первом.

А теперь представьте себе такую ситуацию. Вы берёте своих одиннадцатиклассников (можно и помладше), грузите их в школьный автобус и везёте на три дня в ближайшую обсерваторию. Там ночуете в палатке (или на чердаке университетской обсерватории), общаясь с *живыми* астрономами, глядя на *живое* звёздное небо через *живой* телескоп. И всё это происходит в сентябре-октябре. За три дня вы исчерпываете отведённые вам 34 часа, возвращаетесь домой и больше никогда не проигрываете олимпиады по астрономии. Это вовсе не фантастическая ситуация. Это обычная

модель технологии концентрированного обучения, которая называется «выездная школа». Между прочим, вы такой организацией процесса не нарушили ни одного государством установленного документа: госстандарт вы выполнили с лихвой, БУП соблюли, СанПиН не нарушали, ибо между занятиями астрономией у вас были динамические паузы или занятия музыкой с гитарой у костра.

А теперь от эмоций вернёмся к теории. Совершенно очевидно, что астрономия – это учебный предмет, в котором преобладают знания, а не умения. *Природосообразно, если преподаваться она будет целостно, системно, концентрированно во времени, от общего к частному при многообразии форм учебных занятий.* А за три дня выездной школы вы используете такое их многообразие, что в школе вам этого и не снилось.

Если сравнивать разные этапы обучения в школе, то понятно, что на этапе начальной школы в расписании преобладают **умениевые** предметы (уметь писать, уметь читать, уметь считать, уметь, уметь, уметь...), поэтому чередующееся *разнопредметное в течение дня* расписание 2-го или 3-го класса ни у кого не вызывает вопросов. *Умениевые* предметы природосообразно преподавать *распределённо во времени*. А вот в 11-м

классе, где точно преобладают *знаниевые* предметы, «калейдоскопическая многопредметность» (фраза П.П. Блонского) совершенно бесполезна. Представьте себе день жизни одиннадцатиклассника: у него сегодня семь разнопредметных знаниевых уроков и домашнее задание ещё по четырём предметам, которых не было сегодня, но будут завтра. За день он вынужден заниматься одиннадцатью-двенадцатью разносодержательными, не связанными между собой видами учебной деятельности. Это же прямая дорога к психиатру. Это всё равно, что целый день смотреть по одной серии из разных сериалов. Всё смешается не только в доме Облонского... Кстати, видимо, это и есть главный фактор угробления здоровья старшеклассников. Через каждые 40 минут у них меняется содержание деятельности, а через каждые 10 минут – форма работы. А потом мы жалуемся на то, что у наших школьников клиповое сознание, и они не способны сосредоточиться более чем на пять минут. Помнится более ста лет назад В.В. Розанов в книге «Сумерки просвещения» требовал, «чтобы входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею»⁴. Видимо, сегодня эти сумерки сгустились ещё больше.

⁴ Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. С. 96.

Природосообразно, если *знаниевые* предметы преподаются концентрированно во времени (модель одно- или двухпредметного «погружения»), а *умениевые* предметы – распределённо между *знаниевыми*. Тогда учебный план следует составлять, разделив предметы на концентрированные *знаниевые* и распределённые *умениевые*.

Как интенсифицировать учебный процесс для знаниевых и умениевых предметов?

Выпускник сегодняшней школы естественным образом должен быть более подготовленным, нежели выпускник середины или даже конца прошлого века. В школьных расписаниях появились новые предметы, каких не было 20-30 лет назад (информатика, например). В издавна привычных предметах появились новые знания, о которых нельзя не говорить ученикам. Сегодняшняя школьная физика не может обходить открытий Жореса Алфёрова, на которых базируется изобретение мобильной связи и лазерных компакт-дисков. А ведь для всего этого необходимо учебное время. И его в последние десятилетия действительно добавляли. Мы учились в школе 10 лет, наши дети учатся 11 лет, всё ещё не утихают разговоры о 12-летке. В сельском хозяйстве такой подход называется *экстенсивным* – увеличение урожая че-

рез расширение посевных площадей. Ясно и очевидно, что это путь тупиковый. При таких геометрически растущих объёмах информации мы через 50-70 лет будем вынуждены учиться в школе до пенсии.

Сегодня, когда на головы наших учеников неизбежно выплёскиваются всё новые и новые объёмы знаний и умений, необходимо думать об **интенсивных** путях организации учебного процесса. Выражаясь математически необходимости увеличить насыщенности (плотность) (ρ) учебного времени ($t_{\text{учебное}}$) объёмом учебных знаний ($V_{\text{знаний}}$), что можно выразить формулой:

$$\rho = \frac{V_{\text{знаний}}}{t_{\text{учебное}}}$$

Проблему интенсификации можно сформулировать двояко: а) как за прежнее время учить большему? или б) как учить тому же за меньшее время?

Решать эту проблему для зна- ниевых и умениевых предметов приходится по-разному.

Для предметов, в которых преобладают **знания**, путь интенсификации учебного процесса заключается в переходе на блочно-модульные методики и технологии.

Для начала уточним понятия и термины. Учебный процесс регулируется двумя государственными документами: учебное содержание определено государственным образовательным стандартом, а учебное время – базисным учебным планом.

Традиционно учебное содержание «нашинковано» на мелкие порции, именуемые *параграфами*, а учебное время – на мелкие промежутки, именуемые *уроками*⁵. Таким образом, традиционное школьное обучение – это обучение параграфно-урочное. Интенсификация учебного процесса предполагает укрупнение единиц учебного содержания, которые называются модулями, и укрупнение единиц учебного времени, которые называются блоками. Акцентирую, модуль – понятие содержательное, а блок – понятие временное.

	Учебное содержание (госстандарт)	Учебное время (учебный план)
Традиционное обучение	параграф	урок
Интенсивное обучение	модуль – укрупнённая дидактическая единица содержания	блок – крупная единица учебного времени (пара и т.д.)

К блочно-модульным средствам относятся концентрированное, фреймовое, цикловое (конвейерное) обучение, отчасти КСО и другие варианты организации учебного процесса, предполагающие укрупнение содержания обучения в модули и укрупнение времени в блоки.

⁵ О том, что урок – это фрагмент учебного времени, а не форма организации учебного процесса я писал неоднократно.

Все перечисленные дидактические средства дают эффект экономии учебного времени, который и есть главный признак интенсификации образовательного процесса.

Принципиально иной путь интенсификации процесса освоения **умений**. Здесь неуместно укрупнение и концентрация. Они несовместимы с природосообразной временной распределённостью процесса. Здесь на помощь приходят знания психологии **произвольности** и **непроизвольности**. В последние годы об этом многократно писал и об этом напоминал А.М. Кушнер: «Произвольный режим деятельности характеризуется энергоёмкостью и трудозатратностью. В непроизвольном же режиме человек работает не замечая времени, не чувствуя усталости. Комфортный для человека режим деятельности характеризуется доминированием непроизвольных процессов в сравнении с произвольными. *Это соотношение в норме составляет, примерно, 80% – непроизвольность и 20 % – произвольность.* Такое соотношение и следует закладывать в общих педагогических технологиях»⁶. Как это положение реализовать в процессе освоения умений?

Для того, чтобы умение нарабатывалось путём упражнений и тренировок **непроизвольно**, а значит быстро и эффективно, необходимо изменить установку и отношение ученика к осваиваемому умению. Умение (в т.ч. навык) есть средство, а в школе мы его превратили в цель. Цель урока – освоить умение каллиграфично писать крючки, решать в столбик, писать грамотно, читать бегло, вырезать ножницами, забивать гвозди и т.д. Ученику такая цель мало понятно. Ему умение и навык нужны не вообще, а для чего-то: чтобы поздравить маму, чтобы найти клад, чтобы помочь другу.

Если цель урока понятна и близка ученику и состоит в том, что необходимо найти спрятанный клад, а для этого надо расшифровать текст тайного послания, которое поддается прочтению только путём подстановки букв, которые будут соответствовать числам, полученным путём складывания в столбик многозначных чисел, то... в классе будет происходить невероятное.

Суперсложные примеры из многозначных чисел будут решаться **между делом** с такой скоростью, которую никогда невозможно получить, если на доске будет красоваться тема урока «Сложение многозначных чисел в столбик». Необходимо сделать так, чтобы умения и навыки осваивались **между делом**. А для этого *они должны оставаться*

⁶ Кушнер А.М. Принцип природосообразности как методологический базис технологизации образования // Технологизация образования – требование времен. – М.: ФИРО, 2007. С. 106.

средствами реализации близких и понятных ученикам целей.

Поскольку умения и навыки преобладают в содержании образования начальной школы, этот вопрос наиболее актуален именно в этом звене. Не может в начальной школе тема урока звучать «Безударные гласные» или «Написание крючка с секретиком». Она ученика не трогает, а отработку умений и навыков превращает в произвольную, нудную, рутинную процедуру, которую надо отбыть.

В нашей практике эта идея была успешно реализована через организационную модель «погружения» в образ⁷.

* * *

В этой статье я показал только некоторые дидактические аспекты, связанные с различием процессов *усвоения знаний* и *освоения умений*, пытаюсь попутно уточнять некоторые понятия и термины дидактики.

Мне кажется, что, несмотря на повальное увлечение *компетентностями*, вопрос *знаний и умений* далеко не исчерпан.

Здесь непочатый край работы для учёных-дидактов. Особенно для тех, кто занимается формализацией этой отрасли педагогики.

Как мне кажется, это тот самый случай, когда эффективнее не расширять область науки новыми экзотическими изобретениями, а незамысленными очами посмотреть на давно привычные понятия, разобраться в них и внести ясность в их значения.

Надеюсь на диалог...

⁷ См.: *Остапенко А.А.* Дидактические возможности концентрированного обучения в начальной школе // Начальная школа. – 2001. – № 3. – С. 62-64, *Остапенко А.А.* «Погружение» в образ как модель концентрированного обучения, адаптированная к начальной школе // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 58-61, *Остапенко А.А., Терскова С.А.* «Погружение» в образ как природосообразная модель концентрированного обучения для начальной школы // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 116-118.

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ОТКРЫТЫЙ УРОК ТЕМАТИЧЕСКИХ ДНЕЙ В 11-ОМ КЛАССЕ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Л. А. МИРЗОЯН
СШ №114 им. Х. ДАШТЕНЦА

Тема урока: "Русская книга в Ереване- Всемирной столице книги 2012 г."

Цели урока:

- привить интерес к "Русской книге", формировать культурные и эстетические качества личности;
- развить навыки анализа поэтического текста;
- воспитать гордость за пропаганду армянской истории и культуры в творчестве русских поэтов и писателей 20-го века.

Оборудование:

- учебник для 11-го класса "Русский язык" /общее и естественно-математическое направление/, Н. А. Байбуртян, Р. Р. Грдзелян, И. К. Манучарян, И. М. Мелик-Оганджян, А. А. Читчян, издательство "Манмар", 2010г.
- литературные тетради;
- доска;
- портрет Брюсова ;
- плакат;
- аудиозапись: А. С. Пушкин "Евгений Онегин" письмо Татьяны;
- кроссворд.

Ход урока

1. Организационный момент.

2. Слово учителя.

Эта неделя посвящена русскому слову в Армении. И поэтому сегодняшний урок мы посвятим ему. Тема нашего урока: **"Русская книга в Ереване - Всемирной столице книги 2012 г."**

Когда и кем был провозглашён Ереван Всемирной столицей книги?

Ученик.

22-го апреля, в канун празднуемого Международного дня книги, у подножия Института Матенадарана имени Месропа Маштоца, под сенью памятника, Тарон Маргарян принял эстафету Всемирной книжной столицы. Матенадаран, в котором хранятся древние рукописи и армянские печатные издания, стал эпицентром и духовным средоточием праздничных акций. Накануне юбилея он значительно обновился: в прошлом году был сдан новый корпус и начался ремонт-реконструкция центрального корпуса.

По выбору ЮНЕСКО Ереван, имеющий почти 2800-летнюю биографию, в 2012 году был провозглашён Всемирной столицей книги. Для народа, имеющего пятисотлетнее книгопечатание – это большая гордость, оценка заслуг перед всемирной культурой.

Учитель.

Раз мы говорим о столице книги, давайте поймём для чего нам нужна книга.

Книга – это визитная карточка любого народа. Если другие народы захватывали мир силой оружия, то армяне покоряли его книгами, каждая из которых обогащает душу, питает разум. А ”Русская книга” раскрывает волшебный мир как классической русской литературы, так и современной. Она содействует изучению русского языка в Армении и способствует ознакомлению с исконно русскими традициями.

Когда же возникла потребность к русской книге ?

Ученик.

Потребность в книгах на Руси возникла в конце 15-го века.

В Москве средоточием просвещения долго являлся Кремль, его Успенский Собор, где было хранилище книг, велась московская летопись. В Москву, под защиту державы, могущество которой росло из года в год, свозились книги, рукописи, свитки, целые библиотеки не только из русских городов, но и иностранных библиотек. По словам известного академика Дмитрия Лихачёва русская литература с самого своего начала не ставила себе чисто развлекательных целей, и сразу же стала кафедрой, с которой раздавались призывы проповедников и публицистов, слова учёных-просветителей.

Учитель.

Где и как можно ознакомиться с произведениями русских писателей и поэтов?

Ученик.

Многочисленные книголюбцы Еревана имеют возможность пользоваться библиотекой ”Дома Москвы”, которая предоставляет армянскому читателю возможность ознакомиться с произведениями как классической литературы и поэзии, так и с последними новинками современной российской и зарубежной литературы. Не обделены вниманием также студенты и школьники. Им предоставляются учебники, всевозможные словари, изданные за последние годы. В библиотеке размещены компьютеры, подключён Интернет.

Учитель.

А теперь, я хочу, чтобы мы вспомнили историю создания книги. Как создавались они?

Ученик.

Бумажные книги.

Перед изобретением и внедрением печатной машины почти все книги переписывались вручную. Падение античной цивилизации изменило внеш-

ний вид книги. Так как в Европе папирус становился всё более и более редким, стали использовать долговечный велень или обычный пергамент.

Бумажная книга — один из видов печатной продукции: непериодическое издание, состоящее из сброшюрованных бумажных листов (страниц) или тетрадей, на которых нанесена типографским или рукописным способом текстовая и графическая (иллюстрации) информация, имеющая объём более сорока восьми страниц и, как правило, твёрдый переплёт.

Во времена позднего Средневековья во всех больших городах Европы были уже общественные библиотеки.

Учитель.

Как общество использовало библиотеки?

Ученик.

Библиотека – это собрание книг. Собрание книг может быть как частным (коллекция), так и общественным (библиотека). Иметь подобное собрание первое время было привилегией дворян и состоятельных людей, а также монастырей и университетов. Скоро (с удешевлением книг и увеличением их количества) получили распространение общественные библиотеки, сделавшие книги доступными широким массам. Некоторые предпочитали (и предпочитают по сей день) иметь собственную (личную) библиотеку.

В крупных библиотеках для поиска книг были созданы системы катализации – по теме, именам авторов, стране издания – упрощающие поиск и сортировку.

Учитель.

Но жизнь продолжается. Наука и техника развиваются. И наряду с бумажными книгами появляются электронные книги и аудиокниги. Что из себя представляет электронная книга?

Ученик.

Электронная книга – это обычная книга, представленная в цифровом формате на электронном носителе / CD – ROM, DVD – ROM /...- ах. Появление электронной публикации и сети Интернет позволяет не печатать информацию в виде бумажных книг, а хранить её на гораздо более ёмких электронных носителях в электронных библиотеках.

Книги в таком виде имеют как свои плюсы, так и минусы. Но в связи с некоторым неудобством существующих систем чтения электронных книг, зачастую отдаётся предпочтение традиционным бумажным, поддерживая их производство на достаточном уровне (качество бумаги, иллюстрации...).

Учитель.

А теперь, немного поговорим об аудиокнигах. Кто может рассказать о них?

Ученик.

Аудиокнига – художественное или познавательное произведение, обычно начитанное человеком (например, профессиональным актёром) или группой и записанное на любой звуковой носитель. Аудиокниги можно считать разновидностью радиоспектакля. Из – за удобства пользования

аудиокнигами (особенно в транспорте или машине) спрос на них ежегодно возрастает. А теперь прослушаем аудиозапись и попробуем определить автора и произведение. /А. С. Пушкин "Евгений Онегин" письмо Татьяны/.

Учитель.

Древняя культура армянского народа, его историческое прошлое привлекали внимание многих русских писателей и общественных деятелей. Об Армении писали О. Манделштам, С. Городецкий, К. Паустовский, В. Гроссман, В. Звягинцева, М. Дудин, В. Брюсов и многие другие.

Сейчас я хочу остановиться на деятельности Брюсова, связанной с Арменией. Есть желающие передать информацию о деятельности Брюсова об Армении?

Ученик.

Армения и её культура заняли большое место в жизни и деятельности выдающегося поэта и переводчика Валерия Брюсова. Брюсов был увлечён поэзией Армении, перевёл множество стихотворений армянских поэтов и составил фундаментальный сборник "Поэзия Армении с древнейших времён до наших дней" (1916 г.), за что был удостоен в 1923 г. звания народного поэта Армении. **"В изучении Армении я нашёл неиссякаемый источник высших, духовных радостей"**.

Его имя носит Ереванский лингвистический университет.

Учитель.

Изучение истории и поэзии Армении, её критическое осмысление, а затем посещение этой страны дало возможность Валерию Брюсову написать цикл стихов об Армении. Одно из стихотворений сегодня мы пройдем. (Открывают учебник /стр.138/, стихотворение Брюсова "К Армении" (текст читает учитель)).

К АРМЕНИИ (1915)

В тот год, когда господь сурово
Над нами длань отяготил,—
Я, в жажде сумрачного крова,
Скрываясь от лица дневного,
Бежал к бесстрастию могил.
Я думал: божескую гневность
Избуду я в святой тиши:

Смирит тоску седая древность,
Тысячелетних строф напе внось
Излечит недуги души.
Но там, где я искал гробницы,
Я целый мир живой обрел:
Запели, в сретенье денницы,
Давно истлевшие цевницы,
И смерти луг — в цветах расцвел...

Ввод новой лексики (работа ведётся одновременно у доски и в литературных тетрадах).

Новая лексика:

1. бесстрашие могил – здесь: тишина могил.
2. смерти луг – кладбище
3. истлевший - сгоревший

4. недуг – болезнь.

Устаревшие слова:

5. сретенье – встреча; 6. денница – утренняя заря; 7. цевница – дудук;

8. длань – рука.

Ученики.

Выводы (чувства, ощущения).

В начале стихотворения поэт говорит о себе, о своих душевных переживаниях, связанных с Арменией. Говоря об Армении Брюсов показывает, что древняя Армения, несмотря ни на что, полна жизненных сил./ 1-ая, 2-ая строфы/.

В Армении Брюсов неожиданно для себя открыл ”целый мир живой”./ 3-ья строфа /. Поэт почувствовал непоколебимую силу и стойкость армянского народа.

В конце стихотворения Брюсов восторженно признавался:

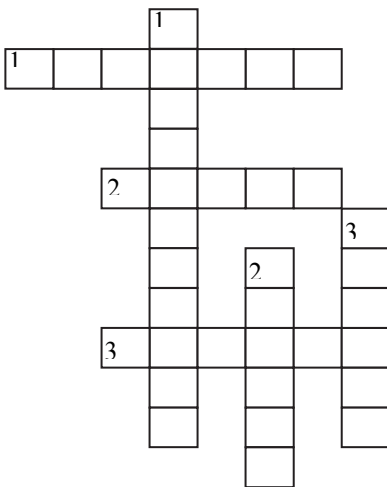
Армения! Твой древний голос — И, как дождём омытый колос,

Как свежий ветер в летний зной: Я выпрямляюсь под грозой!

Как бодро он взвывает волос,

После анализа стихотворения раздаётся по группам кроссворд.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ КРОССВОРД



По горизонтали:

1. Автор сказок «Капля мёда», «Пёс и кот».
2. Произведение печати в виде переплетённых вместе листов с каким-либо текстом.
3. Его имя носит Ереванский лингвистический университет.

По вертикали:

1. Хранилище древних рукописей в Ереване.
2. Столица России.
3. Всемирная столица книги 2012 года.

Спасибо всем участникам урока. **3. Оценивание учеников.**

4. Домашнее задание: выучить наизусть стихотворение Брюсова ”К Армении”, составить и записать вопросы к тексту в литературных тетрадах.

РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ

Н.Н. МУРАДЯН,

К.В.САФАРЯН

Вайоц дзор, г. Егегнадзор.

ОШ N1

Русский язык изучается в армянской школе как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне, из различных областей знания. Язык является не только средством общения, но и целью обучения, и при его изучении мы используем разные методы и формы.

Иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для использования материала из различных областей знания, содержания других предметов. Мы используем в речи такие понятия, как описание, повествование, рассуждение, тематическая лексика, синтаксические конструкции, стилистические ресурсы языка и т.д.

Как известно, межпредметные связи активизируют учебно-познавательную деятельность учащегося, они вносят элементы творчества в мыслительную деятельность ученика, помогают формировать грамотную устную и письменную речь учащихся, способствуют ее развитию и обогащению.

Естественно то, что использование межпредметных связей существенно облегчается, если есть визуальные средства обучения (иллюстрации, слайды, фильмы и т.д.)

Учитывая все это, совместно с учителем ИЗО Сафарян Карине решили провести своеобразный эксперимент. Для проведения интегрированного урока, выбрали 7 класс. В учебнике русского языка есть интересные тексты, связывающие ИЗО и русский язык. Текст „Состязание“ стал нашим первым интегрированным уроком. Сюжет прост: два художника должны нарисовать портрет самой красивой девушки.

После текста дана тематическая лексика; портрет, пейзаж, натюрморт, портретист, маринист, акварель, палитра и т.д. На этом уроке учитель ИЗО провела беседу с учениками, используя наглядные пособия, плакаты, слайды, иллюстрированные альбомы, мольберт, краски. На доске и в словариках ученики записали новые слова. Устно составили предложения с этими словами. Это был своеобразный экскурс в мир искусства. Ученики узнали об основных жанрах и темах в живописи, узнали о самых известных русских и армянских художниках.

Учитель ИЗО рассказал также об эмоциональном воздействии цвета. Зрительно, через цвет, мы учимся воспринимать тончайшие переживания художника, глубже, полнее понимать эмоции людей - радость, грусть, печаль, волнение и т.д. С помощью цветового строя (колорита) художник передает физические качества предметов, а также общее психологическое

настроение, вызывая у зрителей различные чувства. Создавая колорит картины, художники часто используют сочетания холодных (голубых, синих, фиолетовых) и теплых (желтых, оранжевых, красных) цветов, добиваясь тем самым большего эмоционального воздействия произведения живописи на человека.

В изобразительном искусстве принято считать, что - красный –согревающий, активный, энергичный, оживляющий; желтый - теплый, бодрящий, веселый, привлекательный; оранжевый - веселый, радостный, пламенный, добрый; зеленый - спокойствие, приятное и мирное настроение; синий - серьезный, печальный, сентиментальный, тоскливый, спокойный; фиолетовый - приятный, полный жизни; отталкивающий, тоска, грусть.

Таблицу эту записали в тетради, параллельно повторили согласование прилагательных с существительными, правописание окончаний прилагательных. Урок прошел очень интересно, понравился и ученикам и учителям. Мы решили продолжить наше сотрудничество, несколько усложнив проведение интегрированного урока. Так как одним из наиболее распространенных видов сочинений в национальной школе является сочинение по картине, мы решили подготовиться к такому уроку. Картина облегчает работу по составлению связного высказывания. Для подготовки сочинения-описания по картине особого внимания требует языковая подготовка к сочинениям. Она должна быть рассредоточена во времени и проводится на протяжении ряда уроков, предшествующих непосредственно работе над сочинением. При выборе картины надо учитывать и возможность использования изучаемых грамматических категорий. В соответствии с содержанием и типом текста (повествование, описание, рассуждение) ученики должны производить отбор языковых средств. Например, картины-пейзажи требуют употребления наречий, прилагательных, безличных предложений; сочинение -рассуждение требует вводных слов по- моему и т.д., Большую помощь в этом отношении могут оказать тексты, близкие по тематике к содержанию картины. Мы выбрали такой текст „Возвращение через 700 лет" (по Т.Зурабяну), о рукописи 13 века, созданной великим Горосом Рослиным. Тут же есть сведения о самой большой в мире пергаментной рукописи-Мушской рукописи.

Рукописи у армян, как иконы у византийцев, славян, испокон веку были предметом почитания и благоговения. Они очень бережно сохранялись народом, подчас неграмотным, передавались по наследству, выкупались из плена, спасались ценой жизни, так как были святыней. Соответственно выбранная нами картина называлась „Попранные святыни" Вардгеса Суреньянца.

Целью нашего урока было ознакомление с творчеством талантливого художника В.Суреньянца, совершенствование навыков и умений работы по описанию картины, овладение навыками логически последовательного изложения мыслей, осознание ценностей армянской культуры. Особенностью

нашего урока было то, что учитель ИЗО вел урок на русском языке, Она провела маленькую лекцию о жизни и творчестве В. Суреньянца на русском языке, вместе с учениками вспомнила о жанрах и темах в живописи, о роли цвета, о композиции картин, просмотрели 10-минутный фильм о художнике. На доске установили слайд картины „Попранные святыни.“ Сочинения по картине проводятся во всех классах. Но уже с 7 класса необходимо добиваться, чтобы в работах учащихся выражались мысли и чувства, которые вызывает картина, личность художника, обстоятельства написания картины и т.д. Это будет свидетельствовать об овладении умениями и навыками неподготовленной монологической речи и о возрастающей самостоятельности учащихся.

Обычно урок сочинения по картине строится по следующей схеме:

1. Вступительное слово о художнике.
2. Рассмотрение картины.
3. Выяснение содержания картины по вопросам.
4. Составление плана и подготовка рабочих материалов (работа над языковой стороной сочинения).
5. Устный рассказ по картине (одного или двух учеников).
6. Написание сочинения (на втором уроке или дома).



Сочинение- повествование (с элементами описания) обычно включает небольшую предысторию того, что изображено на картине, саму изображенную ситуацию и события, которые могут за ней последовать.

Автор сочинения, опираясь на предложенный сюжет картины, творчески его домысливает, пишет о событиях, приведших к данной ситуации, а иногда и об их предполагаемом продолжении. События в таком сочинении излагаются в причинно-временной связи.

Картина «Попранные святыни» написана в 1895 году, это отклик на резню армян в Турции, варварское уничтожение народа и его культуры. Действие происходит в монастыре Варага, около Вана, в Западной Армении. Турецкие янычары напали на монастырь, чтобы разграбить ценности, но этого им было мало. Они разорвали и растоптали древние рукописи. Около входа лежит убитый монах, которых, вероятно, пытался спасти рукописи, разграбленный сундук с церковными ценностями (кадильница, золотые и серебряные чаши, подсвечники). Султан Гамид знал, что уничтожить народ, истребить его можно лишь уничтожив его святыне реликвии, ценности. Картина выполнена в холодной серебристой гамме, изображает интерьер армянской церкви, подвергшейся разгрому. Фреска на стене с

ликом святого и хачкар символизируют веру народа. Суреньянец с особым мастерством выбрал такую композицию, что все внимание приковано к центру -рукописи, а за ними на постаменте древний хачкар. Это символ бессмертия, света, вечности. Армянский народ, как птица Феникс, всегда будет возрождаться из пепла. Картина Суреньянца, несмотря на трагизм изображенного, несет в себе жизнеутверждающее начало. Всегда будет жить, творить и созидать тот народ, который имеет святыне реликвии и ценит их, строит, а не разрушает, творит справедливые дела, идет к свету. После коллективного обсуждения, анализа изображенного на картине, ученики пробуют составить устное описание картины (кто автор, тема картины, композиция, первый план, второй план, какой вывод они сделали и т.д.) На доске записывались новые слова, чтобы ученики могли использовать их в речи. Домашнее задание-написать сочинение, самим подобрать название. Урок прошел очень интересно, насыщенно. Наш эксперимент будет продолжаться. Сочинения по картине проводятся во всех классах. Но уже с 7 класса необходимо добиваться, чтобы в работах учащихся выражались мысли и чувства, которые вызывают картина, личность художника, обстоятельства написания картины и т.д. Это будет свидетельствовать об овладении умениями и навыками неподготовленной монологической речи и о о возрастающей самостоятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Պ. Գրիգորյան <<Զրույցներ հայկական կերպարվեստի մասին>>: Русско- Армянский словарь. Ереван. 1968.
2. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. М., 1981.
3. Алехин А.Д. Когда начинается художник: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, Владос, 1994.

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ „НАРЕЧИЕ”

Л.В.СААКЯН
СИСИАНСКАЯ СТАРШАЯ ШКОЛА

В современном развивающемся мире главной целью школьного образования является формирование разносторонне развитой личности. Это условие требует от нас новые методы обучения. Изменения учебного процесса должны быть направлены на самое главное – формирование умений и навыков учащихся. А это возможно только тогда, когда ученик принимает непосредственное и активное участие в учебном процессе:

- ученик учит предлагаемый материал, совершая определенные действия;
 - для ученика создаются условия как для индивидуальной, так и для групповой работы;
- ученик получает возможность для самообучения.

Я думаю, важную роль в процессе обучения играет обучение в сотрудничестве. Обучение русскому языку в малых сотруднических группах дает возможность:

- помогать тем ученикам, которые не уверены в своих возможностях и со временем стали пассивными слушателями;
- улучшить отношения со сверстниками;
- повысить результаты.

Но обучение в сотрудничестве будет продуктивней только тогда, когда учебный процесс запланирован правильно и подобраны соответствующие методы и технологии обучения.

Предмет: русский язык (X класс)

Тема урока: “Наречие”.

Методы обучения:

- метод вопросов и ответов;
- исследовательская работа;
- сотрудничество в малых группах;
- ролевая игра.

Оборудование:

- таблицы и схемы;
- электронная доска;
- раздаточный материал (карточки с заданиями);
- доска, цветные маркеры;
- презентация Power Point.

Цели урока:

Знания:

- понятие о наречии как о части речи, его общее значение ;

- морфологические признаки наречия;
- синтаксическая роль наречий.

Умения и навыки:

образовательные:

- уметь находить и использовать наречия в тексте;
- уметь отличать наречия от предлогов;
- уметь правильно ставить вопросы к наречиям;
- уметь заменять фразеологизмы наречиями;

творческие:

- расширять словарный запас учащихся за счет употребления в речи наречий;
- развивать творческие способности учащихся;

Сотруднические:

- работать в малых группах;
- вместе принимать решения и отвечать за них.

Ценностные ориентации:

- осознание ценности знаний как средства ориентации в окружающем мире;
- осознание языка как формы выражения национальной культуры, овладения культурой межнационального общения;
- воспитывать интерес к изучению русского языка.

Ход урока:

1. Организационный момент .

2. Стадия вызова.

Урок начинать с повторения пройденной темы “Деепричастие и деепричастный оборот”.

С помощью вопросов обобщить тему “Деепричастие”:

1. Что такое деепричастие?
2. Какие признаки имеет в себе деепричастие ? Назовите их.
3. Какую синтаксическую роль имеет деепричастие в предложении ?
4. Что можете сказать о деепричастном обороте ?

Повторить постановку знаков препинания при деепричастном обороте, записав предложение на доске:

Рисуя картину художник что-то напевал.

Задание: подчеркнуть деепричастный оборот, поставить знаки препинания и объяснить их постановку. Сделать синтаксический разбор предложения (ученик работает у доски).

3. Стадия осмысления.

Проводится с использованием электронной доски и презентации.

Определение темы.

Объяснение нового материала начинать словами М. Горького о наречии.

Затем с предложением обратиться к ученикам:

-В конце урока вы мне скажете, согласны ли вы с высказыванием М. Горького о наречии ?

а)Ученики разгадывают ребусы, пишут на доске зашифрованные слова:

Задание: составить предложения со словами *вокруг* и *рядом*.

На примерах учеников объяснить разницу между наречием и предлогом.

Вокруг дома царила тишина.(предлог) царила тишина.(наречие)

со мной никого не было. (предлог). Рядом никого не было.(наречие)

б)Используя метод ролевой игры и следующий слайд, выступила ученица Саакова Вардануш. Она подготовила маленькое сообщение о происхождении и особенностях наречия.

-Здравствуйте! Я – самостоятельная часть речи –наречие.Обратите внимание на мой корень -речь-. Он был известен в древнерусском языке. Этот корень имел глагол со значением “говорить”. От него произошли такие слова, как изречение, речистый, речение, наречие, нарекать и другие. Если перевести мое имя на современный русский язык, получится “наглаголие”. А в латыни оно называется “приглаголие”. Я – наречие, почти всегда работаю с глаголом. Хочу обратить внимание на мою главную особенность – неизменяемость. Я всегда уверена в том, что говорю, никогда не склоняюсь, не изменяю своего окончания. Ах, забыла сказать, да у меня его и нет! В предложении чаще всего бываю обстоятельством, но могу быть и определением.



После выступления ученицы последовало задание: записать на доске однокоренные слова к слову “наречие”, выделить корни, а также написать их толкование. Затем ученики ответили на следующий вопрос:

-О каких важных особенностях данной части речи вы узнали из сообщения Вардануш?

На доске записать особенности наречия из сообщения Сааковой Вардануш.

в) Продолжить исследование темы с помощью карточек с заданиями (ученики задания выполняют группами).

Задания к карточкам:

Карточка 1. Выпишите из предложения словосочетания с наречиями, определите главное слово. Какой частью речи выражено главное слово?

Вчера мы очень хорошо отдохнули.

Карточка 2. Подчеркните наречия, укажите синтаксическую роль в предложении.

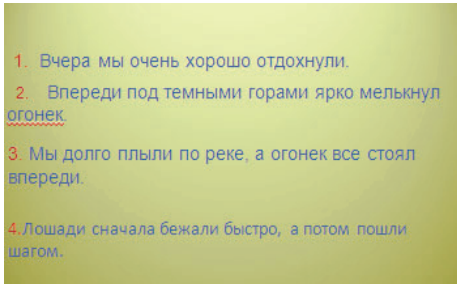
Впереди под темными горами ярко мелькнул огонек.

Карточка 3. На какие вопросы отвечают наречия?

Мы долго плыли по реке, а огонек все стоял впереди.

Карточка 4. Подчеркните наречия. Есть ли у них окончание ? Почему?

Лошади сначала бежали быстро, а потом пошли шагом.



Выполнив задания, ученики получили сведения о наречии. Все признаки наречия, полученные в результате исследовательской работы с карточками, записать на доске.



После исследовательской работы провести физкультминутку.

-Медленно встаньте, поднимите руки вверх, плавно опустите их, голову поверните налево, а теперь направо, высоко подпрыгните, тихо сядьте на место.

Задание: Сколько наречий я употребила в своем тексте ?

Работа с фразеологизмами.

-Что такое фразеологизмы ?

Фразеологизмы можно заменить наречиями.

На стене висит таблица с фразеологизмами. Рядом ученики сами пишут подходящие наречия.

Фразеологизмы	Наречия
Положа руку на сердце	честно
От всего сердца	искренне
Бок о бок	рядом
Красм уха	невнимательно
Рукой подать	близко
Со всех ног	быстро
Душа в душу	дружно

Задание: составить 2-3 предложения с фразеологизмами, записать их на доске, заменяя фразеологизмы наречиями.

4. Стадия рефлексии.

Творческое задание: в данном тексте вместо пропусков употребить наречия, расставить пропущенные знаки препинания (выполняется группами).

Смеркалось. Мрачные тучи ----- передвигались на небе. ----- было сыро, темно. ----- поднялся ветер. Он ----- шумел качая деревья. Они ----- стучали ветвями. ----- застучали тяжелые капли дождя.

Обратить внимание на постановку запятых при деепричастных оборотах. После проверки задания провести зрительно-повторную работу (сравнить работу учеников с оригиналом текста).

После творческого задания обратиться с вопросом к ученикам:

-Согласны ли вы с высказыванием М.Горького ?

Домашнее задание: Выучить новый материал, выполнить упр. 1,3. (по теме “Наречие”).

Ставится оценка класса в общем и отдельных учеников.

Результаты обучения

Языковые знания, умения, навыки:

- получили понятие о наречии как о части речи, о его морфологических признаках, синтаксической роли;
- умели находить наречия в тексте и правильно ставить к ним вопросы, определять их роль в предложении;
- учащиеся расширили свой словарный запас за счет использования в речи наречий;
- научились работать в сотрудничестве, уважительно относиться к членам группы, слушать остальных, уважать мнение других.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

О РОЛИ И ФУНКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОВТОРОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ СЛОВЕ

И.В. ПРИОРОВА,
И.В. ЛЕБЕДЕВА
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Монография Г.Г. Амбардаряна «О стилеобразующей функции лексических повторов» (Гюмри: Элдорадо, 2013. – 138 стр.) посвящена исследованию одного из выразительных средств языка – лексических повторов с точки зрения их стилистических особенностей, в частности, стилеобразующей функции. Монография – труд филологический, т.е. имеющий отношение и к лингвистике, и к литературоведению.

Исследование строится на многообразном материале русской словесности – народных лирических песнях, былинах, частушках, стихотворениях и поэмах Н.А. Некрасова, поэтическом цикле В.Я. Брюсова, повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», рассказе А.П. Чехова «Смерть чиновника».

Проблема повторов привлекала внимание лингвистов. Монография состоит из трех взаимосвязанных частей.

В первой части автор рассматривает повторные номинации как средство связи компонентов текста, исследует функциональную особенность повторной номинации, представляет значимость лексического повтора в текстопорождении, рассматривает повтор как стилеобразующий компонент.

Во второй части автор исследует повтор как один из композиционных приемов в народных лирических песнях (в обрядовых и необрядовых), былинах, частушках.

В той же части автор глубоко и всесторонне изучает стилеобразующую функцию лексических повторов на материале художественных текстов, в поэзии и в прозе выдающихся писателей: Н.Некрасова, В.Брюсова, А.Чехова, Л.Толстого. Автор исследует приемы параллелизма, дает разные трактовки термина «параллелизм», выделяет разные типы параллелизмов – лексико-фразеологические, психологические, отрицательные, синтаксические.

Принцип повторяемости автор рассматривает как основной композиционный принцип в народной поэтике. Г.Г. Амбардарян исследовала около сорока былин. Новаторством в данной части является рассмотрение параллелизма второстепенных членов предикативных и полупредикативных единиц. Автор проводит экскурс в историю параллелизма, в историю частушки, сообщает о возникновении названия «частушки» и «былины».

В третьей части автор исследовал поэтическую систему Н.А. Некрасова, поэтические произведения В.Я. Брюсова. Г.Г. Амбардарян умело доказывает, что в поэтической системе Н. Некрасова художественный повтор является доминирующим – в этом научная ценность исследования. Исследуя поэтическую систему В.Я. Брюсова, автор повторение рассматривает как художественный прием, который придает лирике В.Брюсова особую гармонию. Автор исследовал лексический повтор с момента зарождения в фольклоре, начиная с русских народных лирических песен (былин, частушек), в поэзии Н.Некрасова, В.Брюсова, в прозе А.Чехова, Л.Толстого. Г.Г. Амбардарян повторение рассмотрела как научную систему, опирающуюся на материал русской поэзии и прозы – в этом научная ценность исследования.

Автор повторы рассматривает как многофункциональный лингвистический прием, использующийся для придания тексту экспрессивности, обеспечивает связность текста и ритмическую организацию. Г.Г.Амбардарян не ограничивается обобщением, предлагает читателю выводы сугубо частного характера, что типично для повторов в произведениях конкретных авторов (Н.А. Некрасова, В.Я. Брюсова, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого).

Монография имеет несомненную теоретическую и практическую ценность и может быть использована в спецкурсах по стилистике русского языка и обобщенных курсах по современному русскому языку и литературоведению, данная монография полезна лингвистам, теоретикам, специалистам художественной словесности.

ХРОНИКА

И.С. ТУРГЕНЕВ В ПРАВСТВЕННОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

**И.В. ПРИОРОВА,
И.В. ЛЕБЕДЕВА**

Астраханский государственный университет

В 2013 году отмечается 195-летие со дня рождения выдающегося русского писателя И.С. Тургенева, творческая деятельность которого для русской культуры имеет огромное значение. К большой радости почитателей таланта И.С. Тургенева, 26-27 октября сего года в Ереване проходила очередная международная конференция «И.С. Тургенев: Русская и национальные литературы». Организаторами этой Международной научно-практической конференции выступили: ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова, Представительство Росотрудничества в Армении, АОКС, Общество дружбы «Армения – Россия». Это уже восьмая по счету встреча исследователей русской словесности, созданная доктором филологических наук профессором М.Д. Амирханяном. Участники из девяти стран – Армении, Грузии, России, Испании, Италии, Румынии, Словакии, Китая, Арцаха – откликнулись на Тургеневские дни в Ереване, что свидетельствует о повсеместном интересе к русской литературе и к творческому наследию И.С. Тургенева, в частности. И.С. Тургенев относится к числу тех классиков, в произведениях которых отразилась целая эпоха русской истории и культуры. Его любовь к русскому языку и стремление сохранить его было неотъемлемой частью художественного видения писателя. Чтобы понять мир и предназначение своего поколения, осмыслить поступки своих современников, Тургенев находит свой путь в литературе: он из числа тех философов, кто остро чувствовал пульс времени. Поэтому, по его убеждению, потребность объяснить зарождающиеся социальные процессы и движущую силу общественного мнения были обязанностью художника как свидетеля формирования нового характера и мышления нации. Его творческое наследие значимо и весомо, оно помогает осознать сегодня, почти через два века, глубину творческой мысли, посланную нам из прошлого, чтобы предугадать нравственный долг каждого из нас перед будущим.

Новое прочтение многогранного творческого наследия И.С. Тургенева способствует пониманию ценности иных исторических условий, где отсутствует идеологическое давление. Спустя более 150-ти лет после первых публикаций «Записок охотника», «Аси», «Дворянского гнезда», «Отцов и детей» можно утверждать, что творчество русского реалиста – писателя, поэта, переводчика, члена-корреспондента Императорской Академии наук по русскому языку и словесности – Тургенева прошло испытание временем и является образцом гуманистического мировидения и миропонимания. Его творчество созвучно нашему времени и безразлично нашему современнику. Глубина тургеневских сюжетов, гениально созданная по невыдуманым историям галереи судеб, стала объектом исследования почти семидесяти гуманитариев – не только филологов, но и славистов, историков, философов, искусствоведов. Их плодотворная работа в ереванской конференции проходила в нескольких секциях и показала широкий диапазон тургеневедения.

Проблемы философии, истории и теории литературы, культурологии, искусствоведения, биографических сведений, творческих «диалогов» Тургенева с современниками, собратьями по перу, с поэтами и писателями более поздней поры затронули ученые:

В.А. Недзвецкий (докт.филол.н., профессор МГУ), С.И. Кормилов (докт. филол.н., профессор МГУ), П.А. Карабушенко (докт.филол.н., профессор Астраханского ГУ), С.А. Кибальник (докт.филол.н., ИРЛИ (Пушдом) РАН), А.А. Репонь (докт. философии Университета им. Матей Бела, Банска Быстрица, Словакия), Клаус Циллес (Klaus Zilles, докт.филол.н. Университета Рамона Лулла), В.М. Головки (докт.филол.н., профессор Ставропольского ГУ), О.Б. Кафанова (докт. филол.н., профессор Санкт-Петербургского ГУ морского и речного флота), Захариадзе А.Т. (докт.филол.н., профессор Тбилисского ГУ), С.А.Джанумов (докт. фил. н., профессор МГПУ), И.А. Айзикова (докт.филол.н., профессор Томского ГУ), В.С. Баевский (докт.филол.н., профессор Смоленского ГУ), Е.А. Саламатова (ИРЛИ (Пушдом) РАН), П.А. Карпущенко (РНБ, СПб.), И.А. Безирганова (докт. филол.н. из Тбилисского государственного академического русского драмтеатра им. А.С. Грибоедова), Е.В. Белоусова (Музей-усадьба “Ясная Поляна”), С.Г. Захарян (Ванадзорский ГПИ), М.Ч. Ларионова (докт.филол.н., профессор Южного научного центра РАН), Н.Б. Осипян (Арцахский ГУ), Т.В. Тадевосян (канд. филол.н., доцент Ванадзорского ГПИ), Н.Ж. Ветшева (канд. филол. н., доцент Томского ГУ), И.Р. Адамян (Арцахский ГУ), Ж.М. Габриелян (Арцахский ГУ), М.А. Киракосова (докт.искусствоведения Тбилисской консерватории), И.И. Мурзак (канд.филол.н., доцент МГПУ), А.Л.Ястребов (докт.филол.н., профессор РУТИ: ГИТИС), М.Б.Лоскутникова (канд.филол.н., доцент МГПУ), Н.В. Аракелян (канд.филол.н., доцент Арцахского ГУ), М.П. Мохначева (докт.истор.н., профессор РГГУ), М.С. Мелкумян (ЕГУ), Е.Ю. Полтавец (канд. филол.н., доцент МГПУ), О.В. Спачиль (канд.филол.н., доцент Кубанского ГУ), О.В. Гадышева (канд. филол.н., доцент Волгоградского ГУ), А.М. Амирханян (канд. филол. н., доцент АГПУ), В.А. Доманский (докт.филол.н., профессор ЛОИРО, СПб.), С.М. Сакиева (канд. филол.н., доцент Карачаево-Черкесского ГУ), Е.А. Макарова (канд.филол.н., доцент Томского ГУ), М.С. Николаишвили (докт.филол.н., профессор Тбилисского ГУ), Мария Хосе Карраско Пелес (Maria José Carrasco Pelaez, Французский лицей Барселоны, Испания), Э.Б. Тамразян (Ванадзорский ГПИ), Р.А. Саркисян (Ун-т “М.Маштоц”, Степанакерт), М.Р. Григорян (АГПУ), И.Г.Акопян (Арцахский ГУ), О.К. Страшкова (докт.филол.н., профессор Ставропольского ГУ), З.А. Чубракова (канд.филол.н., доцент Томского ГУ), Т.А. Меликян (канд. пед.н., доцент ГГПИ).

Вопросы поэтики, лингвопоэтики, лингвокультурологии, этнолингвистики, социоллингвистики, стилизации языка в тургеневских художественных текстах затрагивали в своих исследованиях следующие участники: В.В. Катермина (докт. филол.н., профессор Кубанского ГУ), Э.Н. Акимова (докт. филол.н., профессор Мордовского ГУ, Саранск), И.В. Приорова (докт.филол.н., профессор Астраханского ГУ), И.В. Лебедева (канд.соц.н., доцент Астраханского ГУ), Г.С. Оганесян (ЕГУ), А.Ф. Аветисян (ГГПИ), Н.А. Басилая (докт.филол.н., профессор Тбилисского ГУ), К.С. Данильченко (Ставропольский ГУ), Г.Г. Воронцова (канд. филол.н., доцент С-Петербургского ГУ технологии и дизайна), Т.П. Ившина (канд.филол.н., доцент Глазовского ГПУ), Мадалина Морару (Madalina Moraru, докт.филол.н. Бухарестского университета, Румыния), Н.В. Суворова (Ставропольский ГУ), К.И. Шарафадина (докт. Филол.н., профессор С-Петербургского ГУ технологии и дизайна), З.И. Минеева (канд.филол.н., доцент Петрозаводского ГУ),

В.И. Минеев (Петрозаводский ГУ), Д.С. Габриелян (канд.филол.н., доцент Ун-та “Маштоц”).

Особый интерес представляют доклады, освещающие литературные взаимосвязи, проблемы переводов и методики преподавания тургеневских произведений в вузе и национальной школе. С ними выступили следующие участники:

М.Д. Амирханян (ЕГЛУ), Э.А. Саракаева (канд.филол.н. Хайнаньского ГУ, Хайкоу, Китай), Р.А. Багдасарян (докт.филол.н. НС РА), Стефано Гарзонио (Stefano Garzoniо, докт.филол.н., проф. Пизанского университета, Италия), А.В.Кондрашова (Римский госуниверситет Ла Сапьенца, Италия), Б.М. Есаджанян (докт.пед.н., профессор АГПУ), А.М. Амирханян (канд.филол.н., доцент АГПУ), К.С. Ханян (канд.филол.н., доцент АГПУ), М.М. Гилавян (канд.филол.н., доцент АГПУ), Н.Ю. Маркарян (Арцахский ГУ).

Опубликованный к началу конференции сборник материалов объёмом в 750 страниц представляет, без преувеличения, коллективный труд ученых международного научного сообщества, который вызвал интерес и в тех странах, которые в силу разных обстоятельств не смогли принять участие в этом мероприятии. Это, безусловно, доказывает то, что Тургеневская ереванская конференция, организованная профессором ЕГЛУ М.Д. Амирханяном, как и предыдущие семь, вносит неоценимый вклад в развитие гуманитарной мысли начала XXI века. Конференция показала на примере творчества Тургенева, как в поле исследовательской парадигмы удивительным образом сочетаются традиции, унаследованные от фундаментальных исследований прошлого, и новации, позволяющие осмыслить наследие Тургенева с позиции наших дней. И.С. Тургенев сохраняет статус выдающегося художника слова на все времена не только потому, что в русской литературе он достоверно отразил жизнь и быт народа в реальных картинах и образах дворянства и крестьянства, не только потому, что обратил внимание общества на корни нации, ее истоки и ту созидательную силу традиции, которая даёт здоровые ростки в душах людей, но и потому, что язык его произведений безупречен, он и сегодня остаётся образцовым.

Тургеневская конференция в Ереване продемонстрировала связь поколений учёных: на конференции вместе с известными исследователями участвовали совсем молодые, увлеченные творчеством Тургенева. Конференция, собравшая любителей русского слова, русской культуры в очередной раз показала, что никакие границы не имеют значения для людей, объединённых одной идеей: сохранить культуру прошлого во имя спасения культуры будущего. Общее настроение участников и их единомыслие очень метко подметил А.Товмасын в своей статье «Тургенев от Ваназора до Барселоны» («Голос Армении». 2013. 5 ноября). По итогам конференции он предложил обновленный «партийный» девиз для последующих конференций, которые будут организованы М.Д. Амирханяном: «Гуманитарии всех стран, соединяйтесь!». И было решено... – следующая конференция будет посвящена творчеству М.Е. Салтыкова-Щедрина. Она намечена на сентябрь 2014 года. По этому поводу А. Товмасын процитировал М. Амирханяна: «...многие герои Щедрина гуляют нынче по ереванским улицам, на что «партийцы», согласившись, горестно отозвались: «А сколько их у нас!..»