

Галиуллин Р. Х., Копосов Д. Р.

ШКОЛА И ВУЗ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИСКАНИЯХ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/19.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. II. С. 45-47. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

нитива в личную парадигматику глагола - его «внешнее» по отношению к финитным формам положение – очевидно демонстрирует неизменяемость формы и, следовательно, невозможность определения –ть как окончания. Но, повторимся, это вопрос не дискуссионный. В целом ряде других случаев игнорирование функционального сходства (например, для фонетических вариантов –ск «французСкий» и –к «немецКий»; о- «обежать», обо- «обойти» и об- «обвести» и так далее) приводит к созданию в школьных грамматиках ложного представления о разных во всех подобных случаях морфемах. Аналогичным образом сохраняется в качестве методологического реликта в пособиях академического уровня, например, в справочниках Д.Э.Розенталя для поступающих в вузы, но отсутствует в школьной методике интерпретация как исторических феноменов праславянских корневых чередований, восходящих к носовым гласным (я/им, ин, м, н или у/он) или к нисходящим дифтонгам. Это, в свою очередь приводит к разобщению материала, связанного с историческими чередованиями гласных в корне, картина в целом предстает как дискретное неорганизованное явление.

Причина такого несоответствия очевидна: школьная практика преподавания стремится максимально «ужать» материал, ориентировать интересы учащегося только в направлении спорных с точки зрения написания и произношения (последнее, кстати, тоже до недавнего времени носило окказиональный характер) случаев. Однако бодуэновское видение системности языковых фактов предполагает учет всех, в том числе и очевидных с прагматической точки зрения случаев.

Здесь мы вплотную приблизились ко второму положению КЛШ, выводимому из трудов И. А. Бодуэна де Куртенэ. Это *целостность* представления о языке и отдельном языковом факте в сознании обучающего и обучающегося. Как и в предыдущем случае, «великий поляк» здесь не одинок: о необходимости целостного видения языковой картины писал и А. А. Потебня, а его мысль впоследствии неоднократно повторяли как выдающиеся ученые, так и функционеры от образования. Хотелось бы, однако, уточнить понимание Бодуэном и Потебней той целостности, о которой так часто и так бессмысленно ведутся речи и теперь. Так, А. А. Потебня полагал необходимым подвергать структурному анализу всякую морфологическую форму, как изменяемую, так и неизменяемую. Современная же школьная и гимназическая практика не только не применяет таковой анализ к неизменяемым этимологически и словообразовательно членным единицам, но и отказывается от, например, структурного анализа любых не отраженных в традиционных методических комплексах единиц – таких, как личные местоимения. Причем не только первого и второго лица, где морфемная структура «затемнена» историческими процессами, но и местоимений третьего лица, где неприводная основа и формообразующий аффикс (окончание) прозрачно вычлениваются во всей парадигме. Следование концепции *целостности* во взглядах на преподавание языка привело бы даже в одном этом конкретном случае к созданию у обучающегося представления о возможности в языке морфемы, выраженной одним звуком, о существовании корреляции между (в данном случае - корневым) «йотом» и «и», что, в свою очередь, сблизило бы в представлении учащегося личное местоимение третьего лица и императивные формы глаголов, проявляющие ту же фонетическую вариативность («просите» и «знайте» и так далее, со включением в отношение и дальнейших ступеней редукции суффиксального «и») вплоть до чисто графического «ь» в формах типа «режь», «ешь»). *Целостность*, таким образом, тесно связана с *системностью* в истинном понимании этого понятия.

Третьим связанным составляющим «идеализируемой» нами методологии, авторство которой, по нашему мнению, очевидно и только в интерпретации которой мы, вслед за Л. П. Клименко, Б.И.Осиповым, В.В.Колесовым, В.К.Журавлевым видим свое скромное участие, оказывается *историзм* понимания языкового факта (см., например, [Колесов 2005: 20-26]). Категорически не учитываемое школьной программой и, тем не менее, регулярно востребуемое (на уровне факультативов, при подготовке учащихся к олимпиадам, конкурсам и так далее) школой свойство академического знания – видеть факт в его динамике, видеть *историческое движение целостной системы языка*. Так, представление о тенденции к распространению ударенной флексии –а в именительном падеже множественного числа имен мужского рода как исторический феномен легче поддается представлению, нежели «зазубривание» отдельных, переходящих из одного «ЕГЭ» в другой и из одной «олимпиады» в другую флексий и форм. Следует говорить о роли заимствованных слов в этом процессе, об участии в нем определенных лексико-семантических групп (например, номинаций лица по профессии – ЛСГ, которая «сумела» распространить ударенное флексивное –а даже на лексему «учитель», притом что словообразовательная модель с суффиксом –тель категорически не принимает указанную флексию), о неучастии в процессе производных с «живой» соотносительностью, которая, как известно, препятствует передвижке ударения на флексию и тем самым не позволяет развиваться флексивному –а и так далее. Полагаем, свободная интерпретация динамического феномена должна сыграть свою роль в усвоении «признанных удачными для тестирования» стереотипных форм. Аналогичным образом облегчается материал, связанный со становлением системы видовых пар, будучи рассматриваем с исторической точки зрения (см., например, [Потебня 1941: 47]), проясняются многие иные языковые девиации, в том числе и орфографические, и пунктуационные, и орфоэпические.

Беда заключается в том (и это в большой степени побудило нас написать данную работу), что всевозможные административные «надстройки» над школьным образованием в последнее время (1990е-2000е годы) совершенно заменили идею *содействия обучению*, которая единственно и может вместить указанные выше методологические установки, идеей *контроля*, каковая, во-первых, «ест» часы, предназначенные для обучения (действительно, по нашим данным число «контрольных» и «тестовых» работ для старших классов

увеличивается из года в год), а во-вторых, стимулирует как учащегося, так и обучающего, к выдумыванию нелепых с академической точки зрения, но внешне «работающих» шаблонов, которые «позволят» учащемуся пройти олимпиаду, выпускной экзамен или ЕГЭ успешно, при этом без необходимости понимать и, тем более, «чувствовать» язык. Свои робкие попытки привести в соответствие наше видение академической лингвистики с потребностями школьной практики мы воплотили в пособии «Факультативный курс русского языка», запланированном к публикации в 2008 году, и заранее приглашаем заинтересованных преподавателей школы и вуза к возможной дискуссии по его отдельным методическим достоинствам/недочетам и по концепции сведения воедино академического знания и школьной программы в целом.

Список использованной литературы

1. **Бодуэн де Куртене**. Введение в языковедение. Изд. 6-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
2. **Колесов В.В.** История русского языка. – М. - СПб.: АCADEMIA, 2005. – 669 с.
3. **Марков В.М.** Проблема формирования самостоятельных морфем на основе противопоставления фонетических вариантов // Вопросы грамматического строя русского языка. – Казань: изд-во КГУ, 1970. – С. 3-20.
4. **Потебня А.А.** Из записок по русской грамматике. – Т. 4. – М.: изд-во АН СССР, 1941. – 320 с.

ПОНИМАНИЕ ПОБЕДЫ КАК УСПЕХА В АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ИДИОМАХ

Гордиенко Т. Н.

Мичуринский государственный аграрный университет

Интенсивные когнитивные исследования в области фразеологии всё больше привлекают внимание специалистов и расширяют поле деятельности в этой области исследований.

Сквозь призму фразеологии демонстрируются основные характеристики, отражающие национальную картину мира. Фразеологические единицы более ёмко, точно и выразительно позволяют выразить сущность явления, образа, поступка.

На примере сопоставления фразеологических единиц английского и русского языков представляется возможным выявить и продемонстрировать собственно национальную специфику анализируемых идиом.

Предлагаем рассмотреть и сопоставить тематические группы идиом, выражающих успех как победу в английском и русском языках.

Сопоставительный анализ показывает сходство в английском и русском языках в присутствии тематической группы, символизирующей победу. Однако состав ключевых слов английского и русского языков весьма своеобразен:

- gain (get, have, score, win) an advantage of smb (получить преимущество перед кем-либо);
- класть (положить/уложить) на обе лопатки.

В английском языке ключевыми словами данной тематической группы идиом являются повторяющиеся лексемы “to get”, “to carry (out)”. С чем это связано?

Вероятнее всего данное обстоятельство связано с многозначностью этих глаголов. Глагол “to carry”, обладает следующими семами: 1) везти, перевозить; 2) нести, носить, переносить; 3) нести на себе тяжесть, поддерживать; 4) передавать; 5) приносить доход; 6) доводить; 7) брать приступом; 8) увлекать за собой; 9) добиться; 10) проводить, принимать; 11) запоминать; 12) влечь за собой; 13) достигать, попадать в цель; 14) продолжать, удлинять; 15) амер. продавать, держать; 16) содержать, заключать.

Во всех этих семах можно заметить присутствие результата действия. Глагол “to carry out” имеет значение “доводить до конца. выполнять, проводить”. Здесь тоже можно наблюдать результативность действия.

Глагол “to get” также обладает большой многозначностью: 1) получать, доставать, добывать; 2) зарабатывать; 3) приобретать; 4) брать; 5) достигать, добиваться; 6) доставлять, приносить; 7) добраться, достичь; 8) разг. понимать, постигать; 9) ставить в тупик; 10) устанавливать, вычислять; 11) устное порождать, производить; 12) разг. иметь, обладать; 13) быть обязанным, быть должным; 14) заставить, убедить.

В русском языке повторяющимися лексемами являются «кого-либо» и «что-то», которые с одной стороны обозначают присутствие противника, а с другой стороны – неопределенный характер этого противника.

Следовательно, сопоставление показывает, что повторяющиеся лексемы в сопоставляемых языках обладают семантикой, показывающей процесс борьбы и обязательно достижение положительного результата, который особенно подразумевается в английском языке, но с осторожностью присутствует в русском языке.

Именно победное завершение действия выражено в сопоставляемых языках специфично. В английском языке победа называется такими лексемами как “advantage” (преимущество). В разряд таких лексем попадает сравнительная и превосходная степень адективированного существительного “the good”:

- get the best of (оказаться в выигрышном положении);
- get the better of (взять верх, превзойти кого-либо).

В русском языке номинация победы связана со спортивной тематикой. Здесь отражаются национальные спортивные игры, связанные с борьбой (“ класть, положить на обе лопатки”), верховой ездой (“обскакать кого-либо”).