

Кривошеева Т. А.

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМИ СЛОВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/40.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/40.html)

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

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 95-97. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

ческой структурой является не один искусственно изолированный язык или текст, а параллельная пара взаимно-непереводимых, но связанных блоком перевода языков» [Лотман 1999: 2]. Т.о., язык классического произведения и язык художественно-игрового телефильма или кинофильма и являются той парой, рождающей новый, третий смысл. Это доказано возможностью многократных экранизаций одного и того же художественного произведения различными «переводчиками» - режиссёрами. Вместо точного соответствия тексту в этом случае сопоставлено некоторое пространство. В это пространство входит не только внутренний багаж переводчика (режиссёра, сценариста), но впоследствии и зрителя. Любой из заполняющих это пространство текстов будет возможной интерпретацией исходного.

И если большой кинематограф материал для самых удачных (и адекватных) своих экранизаций заимствовал в малой прозе (рассказы, новеллы), то художественно-игровое телевидение реализует данный ему потенциал в полной мере именно при экранизации крупной прозы. Так, М. Хуциев считает, что именно у телевидения и крупной прозы много общего: «...дело в самом построении, структуре многосерийных фильмов и прозы крупных форм. Экранизатор классической прозы должен обладать полифоническим романским мышлением...» [Гуральник 1979: 41]

Нужно отметить, что при экранизациях интерпретировать текст, вступать в диалог начинает и «традиция» - «система текстов, хранящихся в памяти данной культуры, субкультуры, личности» [Лотман 1999: 98].

Но, несмотря на то, что диалог лежит в основе любой экранизации, являясь её принципом, существуют довольно сильные тенденции, препятствующие диалогу. Первой из них является монологизм режиссёрского подхода. По словам Ю. Лотмана, «...диалог подразумевает не только асимметрию, которая выражается в различии семиотической структуры (языка) участников диалога, но и в попеременной направленности сообщений» [Лотман 1999: 193]. Второе условие соблности оказывается крайне сложно. Определённые произведения немислимы вне диалогического подхода. «Воспитанное на монологических формах художественного видения, глубоко пропитанное ими, оно (мышление - *прим. А.К.*) склонно абсолютизировать эти формы и не видеть их границ» [Бахтин 1972: 464]. Экранизации, решенные в монологическом ключе, видят материал лишь с одной точки зрения - режиссёрской, и зачастую забывают об авторе произведения.

Вторым препятствием, как ни странно, является «традиция». «Зритель, как правило, сопротивляется новой модели мира, стремится её осмыслить по старым трафаретам, выхватить из неё лишь то, что привычно...» [Лотман, Цивьян 1994: 104].

Поэтому диалогичность - это не только безотносительный принцип, заложенный в основу экранизации, но это способ осмысления, познания окружающей действительности и внутреннего мира человека в категориях исходного материала художественного произведения.

#### Список использованной литературы

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. - М.: Изд. «Художественная литература», 1972. - 469 с.
2. Идеи и образы литературы на языке других искусств / Гуральник У. // Русская литература в историко-функциональном освещении. - М., 1979. - С. 41-97.
3. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. Человек. Текст. Семиосфера. История / Ю. Лотман. - М.: Изд. «Языки русской культуры», 1999. - 447 с.
4. Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. - Таллин: Изд. «Александра», 1994. - 214 с.
5. Михалкович В. Развитие киноэстетики и телетеория / Михалкович В. // В зеркале критики. Из истории изучения художественных возможностей массовой коммуникации. - М., 1985. - С. 170-190.
6. Сергеев Е. Перевод с оригинала: Телеэкранизация русской литературной классики / Е. Сергеев. - М.: Изд. «Искусство», 1980. - 200 с.
7. Телевидение плюс минус кино. Возвращаясь к истокам вопроса / Копылова Р. // В зеркале критики. - М., 1985. - С. 147-170.
8. Тынянов Ю. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Тынянов. - М.: Изд. «Наука», 1977. - 571 с.
9. Формирование концепций телевизионной многосерийности / Зоркая Н. // В зеркале критики. Из истории изучения художественных возможностей массовой коммуникации. - М., 1985. - С. 89-107.

#### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМИ СЛОВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кривошеева Т. А.

Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре

На страницах учебников русского языка, литературного чтения и др. можно встретить множество заимствованных слов: *саван, вексель, акваланг, шкипер* и пр., причём количество таких слов варьируется в учебниках разных авторов. Так, проведённый анализ показал, что наибольшее количество слов иноязычного происхождения и объяснение значений, истории данных слов встречается на страницах учебников Р. Н. и Е. В. Бунеевых (52 слова). «Родная речь» М. В. Головановой включает 36 таких слов, «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой - 30 слов, «Русская азбука» В. Г. Горецкого - 27 слов. Иноязычные заимствования вызывают затруднения у детей в определении их значения и в правописании. Для решения данной проблемы учителю необходимо использовать этимологические сведения о словах иноязычного происхождения. Что касается посильности элементарных этимологических справок, то, как показывают наблюдения, младшие школьники

воспринимают их с живым интересом, а объясняемые слова усваивают и по значению, и со стороны правописания.

Учитель должен научить учащихся объяснять, «какой характерный признак положен в основу названия предмета, устанавливая родство между словами, объяснять их современное значение и написание» [Дунаева 2001: 28]. На помощь в этом случае может прийти этимологический анализ, способствующий расширению лингвистического кругозора детей, развитию творческих возможностей, языкового чутья, любви к русскому языку, повышению общей языковой культуры школьника.

Как известно, одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка является поиск эффективных способов обучения орфографии учащихся начальной школы. В связи с этим отметим, что достаточно большое количество слов иноязычного происхождения встречается среди слов, правописание которых нужно запомнить.

В начальных классах непроверяемые слова обычно заучиваются без какого-либо объяснения. Совершенно очевидно, что ученика может скорее заинтересовать в слове не форма, а содержание. Интересное сообщение о содержании понятия становится одновременно средством усвоения орфографии, поскольку интерес пробуждает внимание, усиливает познавательную деятельность учащихся.

Вместе с тем наблюдения показывают, что большинство написаний, относимых к числу беспроверочных, на самом деле могут быть проверены на основе языка-источника, на основе знания этимологии и исторических изменений в фонетике русского языка. Так, в учебниках русского языка для начальной школы встречаются слова, значение, состав и правописание которых можно объяснить только с помощью этимологических справок. Например, в учебнике Т. Г. Рамзаевой (2 класс) читаем: *блиндаж* (с. 229) - «от немецкого **блин** - слепой, глухой, закрытый; прочное укрытие, защищающее людей от обстрела противника» [выделено и подчеркнуто нами].

Применение исторического комментария при изучении иноязычных слов убеждает младших школьников в том, что грамотное письмо тесно связано с наукой о языке и основывается на её положениях. Ученики видят эту связь, отчего обучение орфографии становится на научную основу. Необходимо также отметить, что справки о словах, требующих этимологического анализа, должны быть, с одной стороны, научно достоверными (во избежание ложной этимологии), а с другой стороны - максимально доступными, понятными учащимся.

Этимологические сведения следует вводить при знакомстве с новым словом иноязычного происхождения, а также повторять всякий раз, когда учащиеся нарушают правописание или нормы речевого употребления слова. При повторении нужно активизировать ту этимологическую форму, которая усиливает и определяет написание. Например, в слове *горизонт* школьник допускает ошибку в написании **о**. Учитель напоминает опорное написание *ороз*, означающее на греческом языке «предел». Если же допускается ошибка в написании буквы **и**, то напоминает опорное написание *оризо* - «ограничиваю».

Важно, чтобы ученик не просто мог правильно написать слово, но и пытался объяснить написанное, вспомнить первоначальное значение и язык, из которого оно заимствовано, соотнести слово со словом-помощником. Например:

*Капитановый* («цвет плодов каштана», от арм. *каск* - «каштан»).

*Герой* (от греч. *герос* - «храбрец» = «смельчак»).

*Капуста* (от лат. *капут* - «голова» = «растущая кочаном»).

Довольно часто учителя работу над словарными словами сводят к процессу заучивания, который продолжается несколько дней. Ученики каждый день пишут под диктовку учителя слова из словаря, причём допуская ошибки. Именно на этом этапе работы, с точки зрения Е. И. Бессчастной, «учитель допускает непростительную ошибку: наше обучение будет плодотворным, если учитель будет работать по принципу предупреждения ошибок» [Бессчастная 1999: 64]. Зная, что ученик может сделать в слове ошибку, необходимо сконцентрировать его внимание на этом слове, попросить произнести слово по слогам без правил орфоэпии, написать (учителю) это слово на доске, разбить его на слоги без переноса, выделить орфограмму, и только после этого разрешить писать, комментируя. Таким образом, по мнению Е. И. Бессчастной, словарная работа сводится к тому, чтобы ученик понимал значение слова и, если возможно, этимологию его; умел им пользоваться, то есть употреблял это слово в речи.

Многие учителя работу со словом совмещают с работой по составлению орфографических словариков, различных «занимательных» словарей (в терминологии В. Хованской). В нашем случае как нельзя лучше подойдёт «Занимательный словарь», позволяющий не только расширять речевой кругозор детей, но и формировать культуру речи. Обучение при этом идёт с увлечением, без принуждения. Основная форма подачи словарного материала - стихотворная (рифмованные загадки, скороговорки, песни, стихи и т.д.), что не только оптимизирует учебный процесс, вызывая положительные эмоции у детей, но и благотворно влияет на выработку оптимального темпа и ритма речи, прививает интерес к поэзии, русской речи и языку.

Следует отметить, что наполнение «Словаря» у каждого учителя может быть индивидуальным. Приведём примеры возможных словарных статей из нашего «Занимательного словаря» для 2 класса.

**ПАЛЬТО** - имя сущ., ед. ч., ср. р.

Пальтишко, пальтецо, пальтовая (ткань).

Пальто - верхняя одежда.

*При проверке первой безударной гласной слово-помощник - «палла» (верхнее платье).*  
Слово появилось во второй половине XIX века от латинского слова - «палла» верхнее платье.  
В 40-х годах было широко распространено «верхнее парадное женское платье до пят».

**ПЕНАЛ** - имя сущ., ед. ч., м. р.

Пенал - длинная коробочка для ручек, карандашей, перьев.

*При проверке первой безударной гласной слово-помощник - «пенна» - перо, ящичек для перьев.*

Портфель у меня не велик и не мал:

Лежат в нем задачник, дневник и ... (пенал).

Расскажу я, чтоб ты знал,  
Для чего тебе пенал.  
У тебя своя кровать,  
Где ты выспался в тиши,  
А в пенале дремлют сладко  
Перья и карандаши.

В старину писали гусиными перьями, позднее металлическими. Для хранения перьев и карандашей люди придумали специальный ящичек. Название ему дали от слова «перо». Перо по-латински «пенна». Поэтому и ящичек называли пенал.

**ПОМИДОР** - имя сущ., ед. ч., м. р.

Помидор - огородное растение семейства пасленовых, а так же его округлый сочный плод красного, или реже, желтого цвета томат.

*При проверке первой безударной гласной слово-помощник - «поми» и «доро» - золотое яблоко.*

В огороде вырастаю,  
А когда я созреваю,  
Варят из меня томат,  
В щи кладут и так едят.

Слово заимствовано через французский, из итальянского, состоит из двух слов «поми» - яблоко и «доро» - золотое, буквально - «золотое яблоко».

**ТРАМВАЙ** - имя сущ., ед. ч., м. р.

Трамвай - городская наземная электрическая железная дорога, а так же ее вагон или поезд.

*При проверке первой безударной гласной слово-помощник «трам» - вагон, дорога.*

Я мчусь, держась за провода,  
Не заблужусь я никогда.

Слово пришло из английского языка путем сложения двух слов «трам» - вагон и «вай» - дорога. Инженер Утрам дал свое имя изобретенному при его участии новому виду железной дороги. За границей первый трамвай пущен в эксплуатацию 16 июня 1881 года около Берлина. В русском языке употребляется с 1906

Итак, усвоение школьниками иноязычных слов с непроверяемыми написаниями представляет собой одну из самых трудных проблем, стоящих перед учителем начальной школы. Учителя-методисты решают эту проблему с помощью работы с этимологической справкой, содержащей информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, а также путём включения работы со словарными словами в общую систему формирования орфографических умений.

#### *Список использованной литературы*

1. **Бессчастная Е. И.** Ещё раз о словарной работе на уроках русского языка // Начальная школа. - 1999. - № 8. - С. 64-67.
2. **Дунаева В. П.** Элементы этимологического анализа на уроках русского языка // Начальная школа. - 2001. - № 7. - С. 28-30.

#### ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С СОЧИНИТЕЛЬНЫМ СОЮЗОМ *ET* В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

*Кудрявцева Н. Б.*

*Московский государственный лингвистический университет*

В настоящей статье мы исходим из известных представлений о том, что в языке как системе тому или иному значению обязательно противостоит другое значение того же рода (принцип оппозиций). В этой связи семантику соединения вообще и французского соединительного союза *et* в частности можно вывести на основе анализа системных противопоставлений среди основных сочинительных отношений.

Данная идея не нова и высказывалась неоднократно и в русистике, и в романистике. Однако выделяемые различными авторами оппозиции варьируются в количественном и в качественном отношениях. Так, С. О.