

21. Canada K., Brusca F. (1993) The Technological gender gap: Evidence and recommendation for educators and computer-based instruction designs // Educational Technology Research and Development. --- 1993. --- №39. --- P. 43-51.
22. Durndell et al (Durndell et al.(1997) Gender and Computing: West and East Europe /Computers in Human Behavior. -- 1997. -- Vol 13. --- N 2. -- P. 269-280.
23. Morgan K., Morris R., McLeod H., Gibbs Sh. (1992) Gender Differences and Cognitive Style in Human-Computer Interaction // East-West Int. Conf. of Human-Computer Interaction. --- St. Petersburg, 1992.
24. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol.1. Reason and the Rationalization of Society. --- Boston, 1995
25. Plant S.(1996) On the Matrix: Cyberfeministic Simulations //Cultures of Internet: Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies.- 1996/ Ed. by R. Shields. Sage Publ. -- P. 170-183.
26. Ware M. C., Stuck M. F. (1985) Sex-role messages vis-a-vis microcomputer use: A look at the pictures // Sex Roles. --- 1985. --- Vol. 13.--- P.202-214.
27. Whitley B. Gender Differences in Computer-Related Attitudes and Behavior: A Meta-Analysis// Computers in Human Behavior. --- 1997. --- Vol.13. --- P. 1-21.

Статья поступила в редакцию 28 октября 2004 г.

УДК 378.147:811.161.1'243

С. В. Николаенко

ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

В практике изучения художественных текстов филологический анализ представлен несколькими разновидностями: лингвистическим, лингвостилистическим, комплексным (см. работы В. А. Масловой, А. А. Новикова, Н. М. Шанского и др.). Эти разновидности отражают 1) этапы восприятия; 2) ступени «погружения» в текст; 3) осмысление единства внешней и внутренней форм текста для понимания авторского замысла; 4) выбор тех или иных методов лингвистического анализа. При этом процесс филологического анализа позволяет постичь не только текстовую, но и подтекстовую (в некоторых случаях и позатекстовую информацию).

Анализ художественного текста при обучении русскому языку отражает большие возможности для обогащения речи учащихся выразительными средствами литературного языка с целью воздействия на слушателя и читателя в процессе порождения текста как единицы коммуникации.

Наши исследования в области диагностики знаний школьников и студентов по моделированию собственных связных письменных и устных высказываний убеждают, что далеко не все справляются с анализом текста. Это свидетель-

ствует о том, что работа над текстом в школе оказывается недостаточной, а самое главное, богатейшие возможности текста невозможно рассмотреть и увидеть, анализируя большие по объему произведения.

На наш взгляд, чтобы школьники поняли, что в художественном произведении не просто отражается тот или иной фрагмент действительности, но что эта действительность эстетически преобразуется автором в соответствии с его мировосприятием, необходимо начинать работу с **текстами малых форм**. Эти тексты представляют собой небольшие по объему (2 – 3 предложения) фразы из прозаических произведений, изучаемых в школе, отражающие идейно-эстетическое содержание, композицию и образы, систему языковых изобразительных средств всего текста.

Стилистика художественного повествования представляет нам возможность выбрать те методы и приемы для проведения филологического анализа текстов малых форм, которые в конечном итоге будут способствовать формированию речевых умений школьников, т. е. умений воспринимать и порождать текст. Следуя принципу реализации в тексте определенного коммуникативного намерения, логичным представляется вывод о необходимости вычленения анализа языковых средств не в отдельный этап, а рассмотрение их в структуре текста. Это позволяет учащимся осознать стилистические, композиционные и языковые особенности «малого» текста в единстве с функциональными возможностями лексических и грамматических понятий всего художественного текста. Кроме того, школьники, пополняя свой лексический багаж, разрешают сложные проблемы межличностных взаимоотношений, пытаются предугадать дальнейшее развитие сюжета.

Русский драматург Я. Б. Княжнин, говорил: «Читается трояким образом: первое — читать и не понимать, второе — читать и понимать, третье — читать и понимать даже то, что не написано». Эти три уровня понимания и определяют лингвометодические особенности работы с текстами малых форм, т. к. между вторым и третьим пониманием — разница существенная, поэтому восприятие третье — это восприятие творческое.

Покажем на нескольких примерах использование текстов малых форм при организации работы на уроках словесности в VII и XI классах.

Для иллюстрации представим следующий текст (фраза взята из романа И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева», расположение фразы — наше):

*Эту лиловую синеву,
Сквозящую в ветвях и листе,
Я и умирая вспомню...*

Этот «малый» текст по своим логико-структурно-семантическим особенностям напоминает японское трехстишие «хайку», своеобразную часть восприятия мира по дзэн-буддизму: стремление постичь внутреннюю жизнь самых незначительных предметов, что соотносится с представлением о духовном слиянии человека с явлениями и вещами окружающего мира. Это сочетание легко-

сти, простоты и прозрачности с глубиной мысли и чувств. Это много подтекста и мало слов (в данном случае 12 — символ полноты, единства). Обычно хайку состоит из 5 слов в первой строке (она является тезой), 7 — во второй (антитеза, противопоставление по отношению к первой строке), 5 — в третьей (вывод, озарение).

В данном тексте содержится:

в первой строке — 9 слогов (3 раза по 3 — совершенство, завершенность);

во второй строке — 9 слогов (небо противопоставляется земле, но обладает такой же завершенностью);

в третьей строке — 8 слогов (4+4 — символ порядка, основания, но и 9-1 — неполноты, незавершенности).

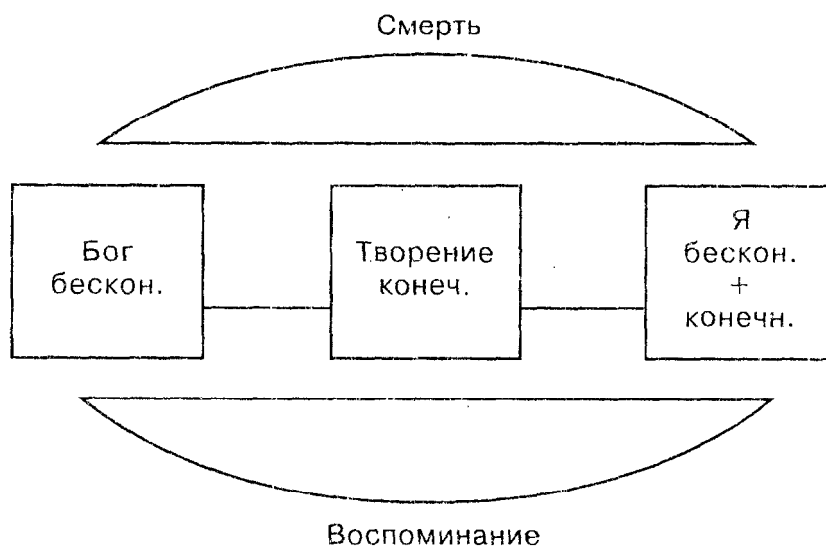
Основное место в анализе малого текста занимают ключевые слова. В бунинском тексте они «нанизывают» тайную пружину повествования. Обратимся к ним.

1. Небо — символ Бога, трансцендентного.

Для Бунина «Бог в том непонят (может быть, именно поэтому «лиловом»?) синем» и тесно связан с понятием о смерти (перекликается со словом «умирая»). Синее так же означает «близость человека к Богу», Эдем.

2. Ветви и листья. Первичное восприятие рисует оба понятия в темном (коричневом, например) цвете, цвет зелени (жизни) оказывается как бы поглощенным цветом ветвей. Но с семантической точки зрения может указывать на «смену одного поколения другим» — «земная жизнь». Каждое дерево в поэтике Бунина обладает своим выражением, очертанием, душой. И в это же время «дерево» в русском языке является неодушевленным существительным.

3. Я — личность (= Богу, см. п 1.), телесная оболочка которой смертна. Через воспоминания личность связана с небом, и в то же время она оказывается отделенной от него.



Смерть — итог, перед смертью вспоминается главное — Бог, синева.

Синева «сквозит» в ветвях и листве. Синевой, Богом, смертью пропитана наша жизнь (весь мир). Ветви и листья купаются в синеве. Бунин говорит «о божественном смысле и значении земных и небесных красок». (Заметим, что дети обычно не любят рисовать фиолетовым цветом (подсознательная связь со смертью).

Следующий этап анализа будет связан с восприятием цвета бунинского текста. Так, синий, лиловый — холодные цвета у Бунина, а цвет ветвей и листвы — теплый.

Проводя статистический анализ звукобуквенных обозначений данного текста, можно увидеть, что в нем использовано:

8 раз — «в» (2-5-1)	} что создает эффект всепроникающего ветра, сквозит холодом, смертью.
8 раз — «у» (4-2-2)	
4 раза — «с» (1-2-1)	

Можно ли сказать, что Бунин — поэт смерти? Наверное, да. Но той смерти, без которой жизнь не могла бы существовать. Поэтому и культурный компонент этого «малого» текста дает нам возможность приблизиться и к пониманию всего романа Бунина, да и всего творчества Нобелевского лауреата:

Вырождение дворянства

Умирание усадеб, садов...

Умирание чувств в процессе жизни (всех, кроме чувства одиночества перед лицом смерти).

Осень, антоновские яблоки.

Вспоминать смерть. Чтобы вспомнить, нужно встречаться с ней до этого. «...Родись я и живи на необитаемом острове, я бы даже о самом существовании смерти не подозревал. ... Правда ли, что не подозревал бы? Не рождаемся ли мы с чувством смерти? А если нет, если бы не подозревал, любил ли бы я жизнь так, как люблю и любил?» («Жизнь Арсеньева»).

Таким образом, для того, чтобы проанализировать художественный текст, использую культурологические знания, необходимо:

1. Решить проблему взаимодействия текста и культуры.

2. «Жизнь» текста в культуре предполагает множество интерпретаций.

3. При обучении в школе должен быть задан некий инвариант текстового смысла.

4. Полноценный филологический анализ дает возможность интегрировать в общую систему лингвистического описания такие факторы, как культурные знания, фоновые знания и другие экстралингвистические данные.

Литература

1. Маслова В. А. Филологический анализ художественного текста. — Мн, 1998.

2. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. — М., 1988.

3. Шанский Н. М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. — М., 1986.

Статья поступила в редакцию 17 сентября 2004 г.

УДК 811.161.1'243

Ю. М. Науменко

ПРЕДПОСЫЛКИ К ОБУЧЕНИЮ АРАБОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ

Наблюдение над русской речью арабских учащихся в процессе обучения их русскому языку позволило выявить некоторые нарушения ритмической организации русского слова: неверная реализация фонетической природы русского ударения, ошибочное определение места ударения в слове, несоблюдение количественно-качественной редукции безударных гласных русского слова. Указанные ошибки являются результатом переноса арабскими студентами навыков оформления русского слова по законам строения арабского слова, а также “игнорирования” постановки словесного как фонетического и морфонологического явления, что почти не отражено в учебных пособиях по фонетике, где словесное ударение представлено, в основном, в виде 2–3-х сложных ритмических структур слов с разным местом ударного слога для отнесения лексических единиц к той или иной структуре.

Сопоставительный анализ звуковой (в частности, ритмической) структуры русского и арабского слова позволяет выявить ряд отличительных черт в организации слова в указанных языках. Поскольку объем статьи не позволяет рассмотреть все намеченные вопросы, то ниже будет представлен материал, связанный с неверным определением арабскими учащимися места ударения в русском слове.

В силу того, что в литературе широко представлено описание русского ударения с фонологической и морфонологической точек зрения, в статье можно ограничиться его краткой характеристикой: в русском слове один слог несет на себе главное ударение; возможно также одно или несколько второстепенных ударений, находящихся всегда в предударной части. Ударение в русском языке по месту в слове является разноместным; по признаку сохраняемости—несохраняемости места ударения в слове внутри его словоизменительной парадигмы и словообразовательной цепочки — подвижным (собственно подвижным и морфологизованного типа) или неподвижным. Подвижное ударение встречается только в 2% русской лексики, однако, наиболее частотной. Второстепенное ударение в русском слове может быть двух типов: морфологизованное и ритмическое.

В арабском языке с фонологической точки зрения ударение является фиксированным ритмического характера. Ударение предположительно падает на