

знач.: *дать свободу слова*); 熟门熟路 shúmén shúlù – знакомые ворота и знакомая дорога; *обр. в знач.* хорошо известный, полностью изученный.

Таким образом, в русском и китайском языках получила свое вербальное выражение метафорическая модель “дорога → жизненный путь”. Смысловая наполненность этой модели в русском и китайском языках во многом совпадает, что объясняется универсальностью способов познания, концептуализации и членения объективной действительности, благодаря чему фундаментальные принципы бытия получают реальное и наглядное представление в образе дороги. Различия в реализации этой модели связаны с актуализацией тех или иных маркеров жизненного пути и объясняются различиями культурных, национально-исторических и религиозных представлений носителей русского и китайского языков.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Путь по дороге и бездорожью / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Языки динамического мира / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Шатуновский. – Дубна: Междунар. ун-т природы, общества и человека, 1999. – С. 3–17.
2. Войцехович, И. В. Практическая фразеология китайского языка / И. В. Войцехович. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 509 с.
3. Павлович, Н. Словарь поэтических образов: на материале русской художественной литературы XVIII–XX веков: в 2 т. / Н. Павлович. – М.: Эдиториал УРСС, 2007. – Т. 2. – 896 с.
4. Павлович, Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке / Н. В. Павлович. – М.: Тип. Россельхозакадемии, 1995. – 491 с.

Ольга Зуева

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА СЕГОДНЯ

Предлагаемая статья посвящена проблемам преподавания исторической грамматики русского языка белорусским студентам, получающим филологическое образование сегодня. Историческая грамматика является частью историко-лингвистического курса высшей школы, это классическая академическая дисциплина, достаточно консервативная на фоне ряда других лингвистических предметов, не самая простая для изучения, так как предполагает обязательное знание, например, фонетики, фонологии, морфологии, диалектологии русского языка, но в первую очередь – старославянского языка. Эта дисциплина в высокой степени теоретическая, требующая понимания и запоминания не только языковых фактов, но и абсолютных и относительных хронологий, географической локализации изучаемых явлений, энного количества интерпретаций одного и того же лингвистического сюжета. “По-хорошему” студентам также желательно более или менее ориентироваться в истории восточных славян. Названные сложности, надо полагать, всегда были “фирменным свойством” исторической грамматики русского языка как вузовской дисциплины.

Опыт преподавания исторической грамматики русского языка на филологическом факультете Белгосуниверситета (работа в течение десяти

лет с белорусскими студентами, лекционный и практический курсы) показал, что основной задачей сегодня является сохранение научной содержательности курса при одновременной максимальной адаптации материала под общий уровень второкурсников-русистов (возраст 17–18 лет) и таком же максимальном насыщении его “развлекательным элементом”. Под научной содержательностью подразумеваем в том числе современность излагаемого материала, потому что в исследованиях рубежа веков уточнены механизмы и датировки некоторых явлений, представлены новые данные из области исторического синтаксиса, в том числе разговорного, реализован прагмастилистический подход к анализу языка письменных памятников. В более ранних, безусловно авторитетных учебниках некоторой информации просто нет или сегодня она уточнена.

Проблема адаптации учебного материала касается педагогики современной высшей школы в целом. Хорошо известно, что многие студенты сегодня никак не способны к получению вузовского образования, но получают его. Даже у старательных студентов овладение учебной программой вызывает трудность, сами учебники по исторической грамматике сложны (сюда же добавим проблему разных интерпретаций одного и того же факта, например, роли ударения в распределении позиций редуцированных звуков; встречаются разночтения в таблицах падежных окончаний имен и подобное). Основными источниками для подготовки становятся, например, практикумы, сборники таблиц и схем, подготовленные белорусскими и российскими авторами; научно-популярное учебно-методическое пособие проф. Е. И. Янович “Русский язык в историческом освещении” (Минск, 2009), учебное пособие проф. Т. Г. Трофимович “Историческая грамматика русского языка” с кратким изложением дисциплины (Минск, 2011). Эта литература ценна, современна, но явно недостаточна.

Подчеркнем, что говоря о “студентах”, мы имеем в виду усредненную, типичную группу 2 курса, в которой есть очень сильные учащиеся, но их катастрофически мало. К слову, возросший зазор между самыми сильными и самыми слабыми студентами в группе – отдельный фактор, усложняющий организацию занятия.

Искажается суть предмета: изучение эволюции фонетического и грамматического строя русского языка, начиная от его общеславянской предыстории, превращается в комментирование отдельных фактов современного русского языка. То есть, меняется само направление мысли о языке: не от древности к современному состоянию, а наоборот. Студенты регулярно приводят примеры из современного русского языка. Например, ответом на вопрос: “Что такое полногласие?” – может быть: “Это как в слове *молоко*”, и все. А на вопрос “Что такое второе полногласие?” ответа уже может не быть, потому что данное явление в словах современного русского литературного языка представлено ограниченно и пример слож-

но сразу найти. Явления древнерусского языка объясняются отталкиванием от современных слов, а не сами по себе на соответствующем синхронном срезе: классический пример – определение позиций редуцированных по принципу “если есть в современном слове *o* или *e*, то сильная позиция”, что далеко не верно. Из года в год студенты задают перед экзаменом вопрос: “Есть ли какой-то *прожиточный минимум* материала, с которым можно приходиться?” Минимума материала нет. Есть терминологический минимум, который нужно иметь в виду при подготовке к экзамену; есть перечень фамилий ученых, которые нужно знать (в идеале – вместе с именами и отчествами) и ассоциировать с теми или иными положениями науки об истории русского языка.

Сокращение материала – то, что происходит из года в год и касается всех наших дисциплин, – также способствует превращению исторической грамматики в историческое комментирование. Очевидно, что полное исключение каких-то тем нанесет ущерб системности изложения материала, еще больше затемнит изучаемые явления. О некоторых вопросах на занятиях и так скорее просто упоминается – например, о праславянской акцентуации (“ударение в праславянском языке отличалось от современного такими-то характеристиками, были такие-то типы”), что хотя бы без этого упоминания невозможно далее говорить, например, о развитии полногласия, об истории фонемы <δ>, выделении типов праславянских именных основ.

Чтобы студенты поверили в то, что упрощать уже некуда, им можно показать фрагмент классического научного труда и сравнить с одним или двумя предложениями в лекции, посвященной этим же вопросам. Например, ответ на вопрос о происхождении славянского звука **i* на занятии заменяется простой формулировкой: “Праславянский **i* восходит к индоевропейскому **i̯* и дифтонгам. В “Сравнительной фонетике индоевропейских языков” Ф. Ф. Fortunatova данный ответ занимает несколько абзацев. Эти абзацы показываются на слайде – с примерами реконструкций, приведением всех диакритических знаков и проч. Сам слог Fortunatova вполне впечатлит тех, кому и без того сложен предмет. Студентам необходимо напоминать, что мы изучаем многие вещи обзорно. На наш взгляд, это целесообразно и включает преподавателя и студента “в одно поле”: преподаватель тоже “сопротивляется” трудностям диктуемой учебными планами дисциплины.

При всей сложности исторической грамматики, отталкивающей от нее часть аудитории, известно и другое, прямо противоположное явление, также не способствующее нормальному изучению предмета. Это кажущееся студентам заведомое знание исторической грамматики, связанное с тем, что на первом курсе они в течение весеннего семестра изучают старославянский язык. В итоге в начале осеннего семестра второго курса они проходят по исторической фонетике фактически то же самое и не фикси-

руют той точки, с которой начинается новый материал, и потом не могут воспринять остальное. “Сопротивление” старославянскому языку – неизбежное обстоятельство, требующее постоянного напоминания хронологий, особого выделения различительных явлений, приведения новых языковых примеров при обращении к уже известным студентам процессам (например, данных восточнославянской гидронимии и топонимии; в целом, при изучении дисциплины в Беларуси мне видится необходимым привлекать как можно больше примеров, связанных с белорусскими реалиями, с историей белорусского языка).

Психологические особенности поколения людей, родившихся в конце девяностых – начале нулевых, требуют адаптации учебного материала в следующем направлении: на занятии обязательно нужно *развлекать* учащихся. Именно не увлекать (это было и будет необходимо всегда), а *развлекать*, возможно, тем самым даже *отвлекать* от основного предмета. Необходимость этого мы поясняем следующим образом: во-первых, восприятие информации у многих молодых людей действительно сформировалось как “клиповое”; во-вторых, преподаватель сегодня должен *оправдать* любыми усилиями и средствами аудиторное занятие, потому что у большинства студентов существует четкое представление о ненужности лекций. Всё можно прочитать. Объяснение пользы лекций методической оправданностью разных форм и каналов получения информации, возможностью организации проблемного обучения, необходимостью в учебном диалоге удовлетворить не может: студенты всё равно жалуются на потраченное время. А вот лекция как “шоу” уникальна. Материал должен быть красиво упакованным, неугомонительным и по возможности веселящим. Второе условие при изучении исторической грамматики, как и любой дисциплины, невозможно, первое и третье – вполне, и технические средства позволяют легко реализовывать установку на развлечение студентов. Примеры из нашего опыта: при изучении открытой О. Бродком в нач. XX в. фонемы <ǫ> демонстрируются цветные фотографии крестьян, сделанные примерно в те же годы в тех краях; проводится блиц-игра по картинам и иллюстрациям, в названиях и описаниях сюжетов которых есть слова с отсутствием перехода [e] в [o]; используются сборники пословиц и поговорок XVII–XVIII вв. для извлечения занятных языковых примеров. Можно отгадывать загадку с надписи XII в. на стене храма Бориса и Глеба в Новогрудке, в которой представлены формы страдательных причастий; можно решать задачи из старинных сборников, наблюдая над функционированием счетных слов и выражений. Безусловно, на эти развлечения уходит некоторое аудиторное время, и оборотная сторона предсказуема – увеличение объема материала для самостоятельного изучения. Практически всеми материалами для коллоквиумов и УСР студенты обеспечиваются, так как, по наблюдениям, поиск, отбор и реферирование материала оказываются “провальными” заданиями. Формы проверки зна-

ний остаются классическими, без игрового элемента: тесты, письменные работы и проч.

Таким образом, реалии современной высшей школы давно потребовали внести изменения в преподавание многих предметов, и историко-лингвистические дисциплины на филологических факультетах вынуждены переживать, возможно, наиболее болезненные процессы. Изложение “далекого от жизни” материала перед аудиторией, большая часть которой не имеет ценностного отношения к учебе как виду деятельности и четкого понимания мотивов собственного обучения, сложно. Мозаичность восприятия информации и обеднение владения функциональными стилями речи у студентов препятствует запоминанию ими строгих академических текстов большого объема. Происходящее сокращение, упрощение материала, расширение развлекательного компонента в аудитории и увеличение объема заданий на самоподготовку – это не экстренные временные меры, а долгосрочная перестройка самих принципов учебного процесса. Эффективность такого изучения исторической грамматики, призванной сформировать вдумчивое отношение к языку и речи, понимание системности и “несиюминутности” языковой эволюции, видится невысокой, но иных условий пока нет.

Степан Калинин

ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГИБРИДИЗАЦИИ ЯЗЫКОВ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА (НА ПРИМЕРЕ СИБИРСКИХ И ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ ПИДЖИНОВ С РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ОСНОВАМИ)

О гибридации как одной из форм лингвистического трансфера упоминал еще У. Вайнрайх в работе [12, с. 29–47], в которой он рассматривал процесс трансфера в аспекте преобразования пиджина в креольский язык, а также в аспекте интерференции языков. В связи с вопросом о креолизации пиджинов и о гибридации контактных языков можно также обратиться к теории В. З. Демьянкова [1, с. 61–65], в которой выделяются два типа трансфера – трансфер знака (понятие которого, как упоминает сам исследователь, используется в теории перевода при описании процессов переводческих трансформаций [1, с. 61]) и трансфер знаний [1, с. 61]. В. З. Демьянков упоминает также о ряде цивилизационных ограничений на трансфер знаний, которые, по его утверждению, могут частично определять и языковую структуру (универсальное и идиоэтническое в языке) [1, с. 63]. При этом он замечает, что понятия “цивилизации” и “культуры” соотносятся так же, как и понятия языковых универсалий и идиоэтнических языковых компонентов [1, с. 63].

Э. Хауген рассуждает о соотношении понятий двуязычия (билингвизма) и культурной двойственности (бикультурализма, *biculturalism*). При этом в качестве примера он приводит языковые и культурные особенности американских норвежцев [8, с. 63–65]. В результате им приводятся