

**БИБЛИОТЕКА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА**



Н.Л. КАЦМАН

Методика преподавания латинского языка



**ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР**

ВЛАДОС

УДК 372.016:811.124

ББК 74.268.1

К30

Рецензенты:
кафедра классической филологии
Московского лингвистического университета,
зав. кафедрой проф. *М.А. Таривердиева*;
проф. *В.С. Цейтлин*

Кацман Н.Л.

К30 Методика преподавания латинского языка / Н.Л. Кацман. — 2-е изд., перераб. и допол. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. — 239 с. : ил. — (Б-ка преподавателя иностранного языка).

ISBN 978-5-691-02206-7

В книге рассматриваются теоретические и практические проблемы преподавания латинского языка в системе высшего гуманитарного и среднего образования: определены роль и место курса, цели и метод его изучения в обеих системах; сформулированы критерии отбора грамматического и лексического материала; предложен лексический минимум. Описываются конкретные способы обучения грамматике с большим количеством примеров из римских авторов с переводом на русский язык; излагается подробная методика обучения чтению с образцом анализа, комментирования и перевода текста; приводятся четыре главы из первой книги Цезаря о гражданской войне, с подробным грамматическим анализом и переводом, а также несколько адаптированных рассказов римских авторов (с переводом на русский язык) об источниках ряда крылатых выражений.

Для преподавателей и учителей латинского языка высших и средних образовательных учреждений.

УДК 372.016:811.124

ББК 74.268.1

- © Кацман Н.Л., 2003
- © Кацман Н.Л., 2009, с исправлениями
- © Кацман Н.Л., 2015, переработанное и дополненное.
- © ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2015

ISBN 978-5-691-02206-7

Часть I

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ИНСТИТУТАХ И НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Старая латынь и ее серьезное изучение открывали двери во все языки.

(Л.В. Щерба)

ГЛАВА I

ЦЕЛИ И МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ИНСТИТУТАХ И НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1. Цели изучения латинского языка

Латинский язык изучается в языковых вузах не как специальность, а как общеобразовательная лингвистическая дисциплина. Поэтому цели его изучения выступают не непосредственно и не автономно, а в качестве составной части общей профессиональной подготовки будущего специалиста, т.е. в качестве составной части цели обучения иностранному языку как специальности.

Эта конечная цель, ориентированная на подготовку высококвалифицированного специалиста, реализуется путем гармоничного сочетания в учебном процессе практических и теоретических дисциплин. Среди последних различают: а) **специальные** лингвистические дисциплины (курсы истории языка, лексикологии, стилистики, теоретической фонетики, теоретической грамматики, а также различные спецкурсы по изучаемому языку); б) **общеобразовательные** лингвистические дисциплины (курсы введения в язы-

кознание, общего языкознания, истории лингвистических учений).

К последней группе учебных дисциплин примыкает и латинский язык. Однако он занимает особое положение, так как изучается не только теоретически, т.е. с целью усвоения определенной суммы знаний о языке, но и практически, т.е. с целью овладения (в ограниченных пределах) коммуникативной деятельностью на этом языке.

Как теоретическая дисциплина латинский язык служит для расширения лингвистического кругозора учащихся, развития у них абстрактного грамматического мышления и научного подхода к родному и изучаемому западноевропейскому языку.

В соответствии с указанными целями латинский язык должен изучаться в сравнительно-сопоставительном плане с привлечением данных трех языков: латинского, русского (родного)¹, изучаемого западноевропейского².

На уровне лексики сопоставления можно проводить с самого начала курса, ибо *лексические соответствия* видны наиболее отчетливо. При этом рекомендуется выделять слова общего индоевропейского корня, которые должны показать учащимся, что в индоевропейских языках существует значительный фонд однокоренных слов всех грамматических категорий для обозначения одинаковых понятий³ и латинские заимствования в новых языках. В романских языках следует различать исконную лексику, т.е. слова, развившиеся из латинских естественным путем (так называемые *дериваты*)

¹ В настоящей работе в качестве родного языка рассматривается русский. Учесть другие, даже наиболее распространенные языки Российской Федерации не представляется возможным, однако в практике преподавания латинского языка их необходимо учитывать.

² В данном исследовании сопоставления проводятся на материале английского, французского и немецкого языков.

³ Например:

лат.	англ.	нем.	русс.
nomen	name	Name	имя
novus	new	neu	новый
tu	thou (уст.)	du	ты
non	not, no	nein	нет
es	is	ist	есть (56, с. 391)

и *латинизмы*, т.е. слова, заимствованные из латыни в более поздние эпохи книжным путем. При этом важно приучать студентов к строго научной обоснованности этимологических сближений, учить их выводить общность корней не из звуковых совпадений¹, которые могут оказаться случайными, а из *закономерных звуковых и смысловых соответствий*. Например: поскольку германское **b** может соответствовать начальному латинскому **f** (закономерное соответствие), лат. *flos, floris*, нем. *Blume* и англ. *bloom*, совпадающие также по смыслу, являются словами общего индоевропейского корня, тогда как нем. *Flor*, англ. *flower* — заимствования; во французском языке *fleur* — исконно французское слово общего индоевропейского корня, а *flore (f)* — латинизм. Другой пример: фр. *champ*, которое по звуковому составу заманчиво было бы вывести из лат. *campum* (асс.), нельзя рассматривать как исконно французское слово, т. к. древне-латинскому сочетанию *ca-* соответствует во французском *cha-, che-, chè-* (ср. *carrum*>*char*; *caballum*>*cheval*; *capram*>*chèvre*); точно так же *campum*>*champ* (55. С. 36). Что же касается *camp*, то это слово пришло во французский язык из итальянского. Такие примеры позволяют объяснить учащимся, почему во французском языке имеется большое количество этимологических дублетов (как *champ* — *camp*; *chose* — *cause*; *raison* — *ration* и т.п.) и почему исконная лексика в романских языках и слова общего индоевропейского корня в германских по фонетическому составу существенно отличаются от своего латинского прототипа, тогда как заимствования и латинизмы очень близки к нему. Разумеется, подобный анализ из-за недостатка времени можно проводить лишь выборочно, однако необходимо, чтобы сам факт неоднотипности происхождения однокоренных слов в латинском и новых языках был доведен до сознания учащихся и чтобы они научились, пользуясь словарями и другой справочной литературой, делать такой анализ самостоятельно.

При объяснении латинских заимствований в английском или немецком языках следует подчеркнуть, что они всегда обусловлены историческими связями между носи-

¹На первых порах от студентов можно услышать, например, что *русск.* гладить от *лат.* *gladius*; педагог, педиатр — от *pes, pedis* и т.п.

телями двух взаимодействующих языков: обмен в области материальной и духовной культуры неизбежно отражается в языке заимствованием иноязычных слов, обозначающих новые общественные явления и связанные с ними понятия, а также названия предметов материальной культуры, например, продуктов земледелия. Так, от лат. *strata (via)* — англ. *street*, нем. *Strasse*; от лат. *colonia* — англ. *Lincoln, Colchester (-chester, в свою очередь, от лат. castra)*, нем. *Köln*; от лат. *vallum* — англ. *wall*, нем. *Wall*; от лат. *vinum* — англ. *wine*, нем. *Wein* и т. д. Особенно важно обращать внимание учащихся на роль латинского языка в формировании английского, который многократно и с разных сторон испытывал влияние латыни, что связано с историческими судьбами развития Англии. В результате в английском языке на древнюю германскую лексику наслоилась латинская (непосредственно и через французский), по количеству не уступающая исконной.

Систематически проводимые лексические сопоставления призваны показать студенту, что заимствование латинской лексики новыми языками продолжалось на протяжении всего периода их формирования, когда латынь, перестав быть языком живым и разговорным, еще долгое время оставалась языком церкви и связанной с ней школы, языком литературы и науки, что обусловило особо важную ее роль в формировании интернациональной лексики, в частности, общественно-политической и научной терминологии, которая и в наши дни во многих случаях создается на базе древнегреческих и латинских словообразовательных элементов.

Не менее важное значение имеет сравнительно-сопоставительный анализ на других уровнях языка: фонетическом и грамматическом. В этом плане латинский язык представляет исключительный интерес для лингвиста, так как, с одной стороны, он уже давно закончил свое развитие, с другой — весь его путь, начиная с архаических памятников, зафиксирован в письменных источниках, дошедших до нас от разных эпох, а также в непрерывной преемственности его изучения от поколения к поколению, что делает его чрезвычайно удобным для наблюдений общелингвистического характера. И хотя в языковом вузе изучается **классическая латынь в синхронном плане** (I в. до н.э. — начало I в. н.э.),

однако во многих случаях для объяснения тех или иных фактов полезно привлекать данные исторической фонетики, морфологии и синтаксиса, сопоставляя их, где это возможно, с аналогичными явлениями в русском и изучаемых современных западноевропейских языках. Исторические параллели и экскурсы помогают обнаружить причинные связи между различными явлениями и раскрыть многие языковые закономерности. Не утратило актуальности высказывание Ф. Энгельса по этому поводу: «...Материя и форма родного языка становятся понятными лишь тогда, когда прослеживается его возникновение и постепенное развитие, а это невозможно, если не уделять внимания, во-первых, его собственным отмершим формам и, во-вторых, родственным живым и мертвым языкам¹».

Привлечение исторических данных латинского языка, помогает вскрыть языковые закономерности и способствует научному усвоению грамматической (главным образом, морфологической) системы классической латыни. Однако, чтобы не перегружать курс фактами истории языка, важно выделить тот круг проблем, для понимания которых учет диахронических фактов действительно необходим. Так, например, при объяснении образования Nom. sg. имен II склонения на -us важно показать его сигматический характер: *campus* < *campō* + *s* в результате действия фонетического закона: *ō* > *ū* в конечном закрытом слоге (можно сравнить с образованием 3-го л. мн. ч. глаголов III “а” спряжения: *mittunt* < **mittōnt*). Такое объяснение необходимо, поскольку результат этого процесса отражен в формах классической латыни (конечное -us при основе на -ō-). Объяснение же всех этапов образования Nom. sg. имен на -er: осн. *puerō* + *s* > **puers* > **puerr* > *puer*; осн. *agro* > **agrs* > **agers* > **agerr* > *ager* или сохранения конечного “o” основы в Acc. pl. как результат заменительного растяжения: -ōs < -ōns не представляется обязательным, поскольку эти процессы не оставили следов в формах классической латыни. Относительно образования Nom. sg. имен на -er достаточно сказать, что исторически он также был сигматическим, но в результате ряда фонетических изменений отпал и конечный звук основы, и окончание -s. Что же касается наличия или отсутствия “e” в основе слов такого типа, то

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. М., 1961, т. XX, с. 333.

полезно обратить внимание на то, что аналогичные варианты имеются и в русском языке: вечер, вечера; мастер, мастера; ветер, ветра; ковер, ковра. Объясняется это тем, что звук “r” в древних индоевропейских языках был слогообразующим. Сохранение “ō” в Асс. pl. надо объяснить его удлинением, чтобы не сложилось впечатление о возможности нарушения фонетического закона, но совсем не обязательно углубляться в историю образования этой формы.

Следовательно, научный подход к изучению латинского языка требует использования в процессе обучения тех исторических фактов, которые необходимы для объяснения грамматической системы классической латыни; с другой стороны, сопоставительный характер курса предполагает привлечение и таких диахронических данных, которые нашли отражение в современных западноевропейских и русском языках. В области фонетики с этой точки зрения представляет интерес чтение буквы “c”: [k] в классической латыни, [k] и [ts] (русс. “ц”) в поздний период, поскольку именно позднее чтение сохранилось в новых языках: англ./франц. civil < лат. civis, но cause < causa; в русском и немецком языках оно привело к возникновению двух различных букв: “к” (“k”) и “ц” (“z”): русск. капитальный, нем. Kapital < лат. caput; русск. процент, нем. Prozentum < лат. pro + centum.

Латинские буквосочетания, передающие греческие аспираты и вошедшие в новые языки через латинский, позволяют в ряде случаев объяснить орфографию заимствованных слов. Например, лат. schola (< греч. σχολή) дало во французском языке école, в английском school, в немецком schule. При этом студентам, изучающим французский язык, надо объяснить, что в тех словах, которые в классической латыни начинались с сочетания “s” + согласный, в народной латыни развилось так называемое протетическое (т.е. «стоящее перед») “e”, а сочетание es + согласный давало во французском языке “é” или “ê”. Это закономерное соответствие может быть продемонстрировано уже на материале I склонения: лат. stella > *estella > фр. étoile или на формах глагола esse: (vous) êtes < estis.

Приведенные примеры позволяют показать *непосредственное отражение* фонетических явлений латинского языка в новых языках; на других примерах можно выявить *наличие сходных явлений*, развившихся в этих языках не-

зависимо друг от друга. К таким явлениям относится, например, фонетический закон ротацизма, т.е. переход $s > r$ в интервокальном положении через ступень озвончения ($[s] > [z]$), что наблюдается, в частности, в латинском (esse, est, но erat); английском (is, was, но are, were) и немецком (was, но waren) языках.

При изучении явлений исторической фонетики следует уделять особое внимание **комбинаторным фонетическим изменениям**, широко распространенным в латинском языке. Знание этих явлений (главным образом, ассимиляции и редукции), представляющих собой общеязыковые закономерности, с одной стороны, необходимо для объяснения морфологической системы классической латыни, с другой — способствует общелингвистическому развитию учащихся и дает богатый иллюстративный материал для курса «Введение в языкознание».

Исключительную образовательную ценность представляет изучение **латинской грамматики**. По своему морфологическому типу латинский язык является синтетическим (флективным). Следовательно, основным средством выражения грамматических значений и связи слов в предложении служит изменение формы слова за счет развитой системы формообразующих аффиксов, а не порядок слов или служебные слова, как в аналитических языках. Это можно наглядно показать уже на ранних этапах обучения. Например:

Agricöla filiam et filium
habet.
Filiam et filium agricöla
habet.

Habet agricöla filiam et
filium.
Habet filiam et filium
agricöla.

При любом изменении порядка слов отношения между ними и, следовательно, основной смысл предложения не меняются, хотя, конечно, эмоциональные оттенки различны. Сопоставление приведенного латинского предложения с соответствующим русским, а также английским, французским и немецким дает возможность выявить значительное сходство между латинским и русским языками, с одной стороны, противопоставить латинский язык английскому и французскому — с другой, и установить как сходство,

так и различие между латынью и немецким языком, в котором флексия играет существенную роль, но не меньшее значение в структуре предложения имеет и порядок слов. Такое сопоставление чрезвычайно полезно по той причине, в частности, что человеку, знакомому только с каким-либо одним западноевропейским языком, особенно с английским или французским, синтетический строй русского языка представляется чем-то исключительным, иностранному языку вообще не свойственным, ибо структура изучаемого иностранного языка (когда нет материала для сравнения и лингвистическое мышление не развито) накладывается как эталон на любой другой иностранный язык.¹ Изучение латинского языка, в котором синтетические структуры распространены не меньше, а в глагольной системе даже больше, чем в русском, позволяет познакомить учащихся с иностранным языком, структурно близким родному, и продемонстрировать на его материале важнейшие грамматические явления, характерные для языков синтетического строя, такие, как корень слова и различные аффиксы (префиксы, суффиксы, флексии), т.е. морфемы, имеющие лексико-грамматическое или чисто грамматическое значение, а также их варианты, возникающие в результате действия различных фонетических законов.

Парадигматические ряды в системе имени и глагола дают примеры **внешней флексии**. При этом глагольная флексия всегда полисемантическая: указывает на лицо, число и залог: **-t** — это показатель 3 л., ед. ч., действ. залога; **-ntur** — 3 л., мн. ч., страд. залога и т.д.

Широко распространенные в латинском языке **формообразующие суффиксы**, особенно в глагольной системе, можно наглядно продемонстрировать путем сопоставления различных глагольных форм (**vide-t**: нулевой суффикс; **vide-ba-t**: суф. **-ba-**; **vide-a-t**: суф. **-a-**; **vide-re-t**: суф. **-re-** и т.д.).

Четкое знание системы латинского глагола, невозможное без усвоения всех формообразующих аффиксов, важно не только для изучения латинского языка; оно дает представ-

¹ Именно поэтому, как в этом убеждает практика преподавания латыни, интерференция изучаемого иностранного языка сказывается гораздо сильнее, чем перенос с родного языка.

ление о древних индоевропейских языках, которые были «по преимуществу синтетические, притом суффиксированные и флективные» (84. С. 16), что отчетливо проступает в глагольной системе латинского языка. При этом в романских группах следует акцентировать внимание учащихся на том, что глагольная система латинского языка дает ключ к пониманию глагольной системы изучаемого романского языка (в частности, французского), развившейся из латинского и сохранившей сложную систему флексий.

Исключительно развита в латинском языке система **словообразующих суффиксов**, многие из которых оказались продуктивными для новых языков, причем сохранили не только свою форму (с некоторыми фонетическими изменениями в ряде случаев), но и лексическое значение, что позволяет систематически проводить сопоставительный анализ на материале трех языков (латинского, русского, изучаемого западноевропейского).

Префиксальный способ словообразования, особенно широко используемый в латинском языке для образования глаголов, также дает богатый материал для сопоставления с новыми языками, в которые вошли многие производные с префиксами.

Обилие словообразующих морфем, в частности, именных суффиксов, выдвигает вопросы словообразования на одно из первых мест при изучении латинского языка, ибо знание словообразовательных моделей и лексико-грамматического значения аффиксов способствует более прочному усвоению обязательной лексики и расширению потенциального словарного запаса учащихся.

При изучении аффиксов следует обратить особое внимание на внутрикорневую морфему — **инфикс**, служащую для образования основы инфекта ряда глаголов от глагольного корня: ср. *vinco*, но *vici*, *victum*; *relinqno*, но *reliqui*, *relictum*; *rupto*, но *rupi*, *ruptum* (“n” перед губным “p” > “m”). Поскольку ни в русском, ни в изучаемых западноевропейских языках инфиксов нет, это грамматическое явление может быть проиллюстрировано только на материале латинского языка.

Латинский язык дает богатый иллюстративный и сопоставительный материал для объяснения грамматических явлений, функционально равнозначных аффиксам, таких как внутренняя флексия, супплетивизм, удвоение.

Внутренняя флексия используется для образования перфектных основ ряда глаголов. Следует объяснить, что такой способ образования перфекта является пережитком индоевропейского чередования гласных, как средства различения видовой основы глагола (vīdeo — vīdi, ēdo — ēdi — количественное чередование; āgo — ēgi, fācio — fēci — одновременное чередование количества и качества); при этом полезно провести сопоставление с чередованием гласных при образовании временных форм в английском и немецком языках, типа feel, felt; beginnen, begann, begonnen.

Удвоение (повтор) используется в латинском языке как в системе формо-, так и в системе словообразования. В первом случае оно используется в качестве грамматического средства для образования перфектных основ ряда глаголов путем редупликации начального согласного. Важно подчеркнуть, что такой способ, характерный для древних индоевропейских языков, не сохранился в новых западноевропейских языках и потому может быть продемонстрирован только на материале латинского языка (do, dēdi; cado, cēcīdi; mordeo, momordi; curro, cuscirri; в последних двух примерах слогообразующий гласный ě ассимилируется корневому).

Во втором случае средством образования новых слов служит редупликация самостоятельных лексем (quisquis, quidquid, quaquam и т.п.).

Явление супплетивизма, отчетливо представленное в латинском (ego — mei — nos), русском (я — меня — нас) и современных западноевропейских языках (фр. < лат je — me — moi — nous; англ. I — me — we; нем. ich — meiner — wir), следует представить учащимся как одно из доказательств общности происхождения всех индоевропейских языков.

Сопоставление фактов латинского и изучаемых западноевропейских языков позволяет проследить *аналогичное развитие грамматических явлений в индоевропейских языках*, например, определенного артикля из указательных местоимений, а неопределенного — из числительного «один»; французского неопределенного местоимения «on» из латинского существительного «homo» и, соответственно, — нем. man из существительного Mann (27. С. 233), образование нем. niemand (27. С. 253), англ. nobody (29. С. 343) аналогично лат. nemo < ne+ *hemo (арх. от homo) (89. С. 59) и др.

Необходимо подчеркнуть также важность изучения классической латыни для понимания системы индоевропейских языков, материал которых осмысливается в категориях античной грамматики латинского и греческого языков¹.

При сопоставлении языковых структур полезно обращать внимание как на сходство сравниваемых явлений, так и на различия между ними, что способствует развитию у учащихся навыков анализа и обобщения языковых фактов, умения глубже проникать в сущность явлений. Сравнивая, например, аналитические глагольные формы латинского и новых языков, следует отметить, что в латинском языке эти формы содержат в себе и ярко выраженные синтетические элементы: причастие имеет категории рода и числа, которых нет в английском и немецком языках, но которые сохранились во французском (ср. лат. *puer laudātus est*, *puella laudāta est*; *puēri laudāti sunt*, *puellae laudātae sunt*²; фр. *il a été loué*, *elle a été louée*, *ils sont été loués*, *elles sont été louées*).

Сравнение с аналитическими формами прошедшего времени в русском языке: я (был) похвален, я (была) похвалена, оно (было) похвалено (*laudatum est*), мы (были) похвалены — также позволяет выявить как сходство, так и различие между русским и латинским языками. В русском языке причастие изменяется по родам только в единственном числе, а во множественном, в отличие от латинского, не изменяется; при этом вспомогательный глагол опускается, если аналитическая форма выражает значение, соответствующее латинскому *perfectum praesens*, или употребляется в прошедшем времени, если она соответствует латинскому *perfectum historicum*.

Таким образом, при изучении латинской морфологии, как и при изучении фонетики, имеется достаточно возможностей для объяснения и иллюстрации многих общезыковых закономерностей и для сопоставления конкретных фактов латинского, родного (русского) и изучаемого западноевропейского языка.

¹ Л.В. Щерба говорил, что без знания латыни «нельзя понять наших современных языков в их историческом развитии, так как они все (в том числе и русский) насыщены латынью» (97. С. 53). (Выделено автором — *Н.К.*).

² Средний род не приводится, т.к. во франц. языке его нет.

Не менее богатый материал для реализации обеих этих задач, диктуемых специфическими целями изучения латыни в языковом вузе, представляет латинский синтаксис. Ограничимся лишь несколькими примерами.

Для обозначения действующего лица в страдательной конструкции в латинском языке употребляется *ablativus* с предлогом **a(ab)** — *abl. auctoris*, т.е. средством выражения синтаксического значения является здесь и предлог, и флексия, как это часто бывает в языках синтетического строя и может быть объяснено, в частности, синкретизмом ряда падежей.¹ Для обозначения орудия действия в той же конструкции употребляется *ablativus* без предлога — *abl. instrumenti*,² т.е. синтаксическое значение, выражается в этом случае только флексией. Однако при наличии противопоставления: предложная/беспредложная конструкция — нулевой предлог может рассматриваться как значимый показатель. Следовательно, категория одушевленности/неодушевленности выражается в латинском языке грамматически — структура: предлог **a(ab)+abl.+V pass.** (=verbum passivum) однозначно указывает на то, что действие совершается кем-то; структура: нулевой предлог+*abl.+V pass.* указывает на то, что действие совершается чем-то (или таким-то способом, образом).

Аналогичное явление наблюдается в новых языках, в которых для выражения категории одушевленности/неодушевленности субъекта страдательной конструкции также употребляются предлоги: во французском соответственно *par/de*; в английском *by/with*; в немецком *von/mit+Dat.*³

¹ Понятие синкретизма падежей может быть объяснено при изучении падежных категорий на примере *ablativus*, в котором слились функции трех падежей (*ablativus*, *instrumentalis*, *locativus*), ранее существовавших самостоятельно.

² Следует указать, что *abl. instrumenti* может употребляться для обозначения орудия (или способа) действия также и в действительной конструкции (ср.: *miles sagittā vulnerātus est* — *miles hostem sagittā vulnerāvit*), тогда как *abl. auctoris* употребляется только в страдательной конструкции.

³ Следует обратить внимание учащихся на то, что *mit+Dat.* может обозначать орудие действия не только в страдательной, но и в действительной конструкции, т.е. полностью соответствует латинскому *abl. instrumenti*.

В русском же языке категория «одушевленность/неодушевленность» при обозначении субъекта страдательной конструкции не учитывается: в любом случае ставится творительный падеж без предлога.¹ Следовательно, решение вопроса: лицо или орудие? — на материале русского языка определяется лишь семантикой употребленного творительного падежа. Можно привести пример обратного соотношения: обозначение объекта действия в винительном падеже в русском языке в ряде случаев требует учета категории одушевленности и, следовательно, выражается грамматически (например: вижу палец, пальцы, но бойца, бойцов); в латинском — не требует и выражается лишь лексически.

Подобные сопоставления вырабатывают у учащихся умение видеть общее и специфическое в языках различного строя, способствуют развитию у них абстрактного грамматического мышления.

Достижение описанных теоретических задач, стоящих перед курсом латинского языка в языковом вузе, тесно связано с реализацией практических задач, ибо теоретические сведения о системе языка, особенно о его синтаксической системе, не могут быть усвоены одним только заучиванием грамматики и изолированных вокабул: они должны усваиваться практически, в процессе учебной деятельности с языковым материалом. Поскольку же любой язык сам по себе является средством коммуникации, что и отличает его в плане методики от всех других учебных предметов², практическое его изучение предполагает обучение коммуникативной деятельности на данном языке. По отношению к латинскому языку, в силу объективных условий существования его в форме только письменной

¹ Можно отметить при этом, что в древнерусском языке для обозначения действующего лица в страдательной конструкции употреблялся предлог *от* с родительным падежом, который встречается иногда в литературном языке XVIII—XIX вв.: «ни *от* какого писателя не представлен» (Ломоносов); «исполнен долг, завещанный *от* бога» Пушкин).

² «Преподавание этого предмета, — указывает Л.В. Щерба — есть обучение некоей деятельности, являющейся функцией того или иного человеческого коллектива» (97. С. 14).

речи¹, это есть обучение чтению, которое мы рассматриваем не только как объект, но и как важнейшее средство обучения, необходимое для усвоения лексики и теоретических сведений о системе языка.

Вместе с тем, в процессе обучения чтению реализуются и другие задачи, обусловленные образовательным значением изучения любого иностранного языка, а латинского, в силу сложности его грамматического строя и теоретической направленности курса, — в особенности.

Синтетический строй латинского языка, свободный порядок слов в нем, богатство грамматических категорий, выраженных флективно и суффиксально, разнообразие синтаксических структур, реализованных в определенных морфологических моделях, требуют для понимания текста детального морфолого-синтаксического анализа, умения выделить опорные точки предложения в целом и отдельных структур в нем, провести дистрибутивный анализ в случае наличия омонимичных структур или средств синтаксической связи, установить зависимость между компонентами сложного предложения и отдельными членами внутри простого, наконец, — определить начальную (словарную) форму слова по контекстуальной, также опираясь на формальные признаки. Иначе говоря, получение экстралингвистической информации идет здесь исключительно через анализ языковой информации, что делает чтение латинского текста, в ко-

¹ Заметим попутно, что не прекращаются попытки вновь ввести в обиход латынь в качестве универсального международного языка науки (движение «живая латынь»). Состоялось несколько международных конгрессов. Учрежден постоянный печатный орган — «Vita Latina», издающийся в Авиньоне. В 1969 г. в Риме была создана Международная латинская академия, конгрессы, которой (Conventus) регулярно проводятся в разных странах Европы.

Подробно см. об этом: 8, 10, 77, 80.

В задачи настоящего исследования не входит анализ движения «живая латынь» с точки зрения его рациональности и перспективности в наши дни. Отметим лишь, что оно не может оказать влияния на решение основных методических проблем, связанных с преподаванием латинского языка как прикладной учебной дисциплины в высшей школе. Некоторое влияние оно может оказать лишь на решение вопроса о выборе типа произношения (см. гл. II. Ч. 1).

тором, более чем в каком-либо другом иноязычном тексте, «смысл есть искомое» (97, с. 9), незаменимой школой как для лингвиста, так и для переводчика, развивая у них грамматическое и логическое мышление, способность анализировать причины и связи языковых явлений.

Следовательно, обучение чтению латинских текстов есть обучение **аналитическому** чтению, и в этом, в частности, заключается огромная образовательная ценность изучения латинского языка в специальных языковых вузах, ибо навыки анализа текстов, приобретенные на материале латинского языка, переносятся в дальнейшем на изучение любого другого иностранного языка и, обеспечивая сознательный подход к языковым явлениям, облегчают его усвоение. При этом, благодаря активной мыслительной деятельности, которая требуется для понимания латинского текста, у учащихся вырабатывается **с о з н а т е л ь н о е о т н о ш е н и е** к родному языку, что также неоднократно подчеркивал Л.В. Щерба (98. С. 49).

Важное образовательное значение имеет также обучение переводу с латинского языка на русский, которое осуществляется одновременно с обучением анализу. Особо следует подчеркнуть роль учебного дословного перевода, который при изучении латинского языка является основным средством семантизации;¹ по этой причине, требуя углубленного анализа семантики отдельных слов, он способствует прочному и сознательному усвоению лексических единиц в соотношении с их русскими значениями.

В свою очередь, знание латинской лексики имеет чрезвычайно важное значение для изучения всех западноевропейских языков, ибо, во-первых, она содержит большое количество общих индоевропейских корней, во-вторых, — дает ключ к пониманию и, следовательно, способствует более прочному запоминанию латинских заимствований в новых языках, а также интернациональной — научной и политической — терминологии.

Именно в силу указанных причин Л.В. Щерба считал, что «старая латынь и ее серьезное изучение открывали двери во все языки» (98. С. 49).

¹ Обучение интуитивному (беспереводному) пониманию текстов, недостижимое, по нашему мнению, при существующих сроках изучения латинского языка, не входит в наши задачи.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

Часть I

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

В ИНСТИТУТАХ И НА ФАКУЛЬТЕТАХ

ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	8
-------------------------	---

ГЛАВА I

ЦЕЛИ И МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

В ИНСТИТУТАХ И НА ФАКУЛЬТЕТАХ

ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	8
-------------------------	---

1. Цели изучения латинского языка	8
---	---

2. Метод обучения	25
-------------------------	----

Приложение:

Об источниках крылатых выражений

(тексты и перевод)	32
--------------------------	----

ГЛАВА II

ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА.....	36
--------------------------------	----

1. Фонетика и графика	37
-----------------------------	----

2. Лексика	47
------------------	----

Определение единицы отбора лексики.....	49
---	----

Критерии отбора лексических единиц.....	53
---	----

Приложение:

Лексический минимум по латинскому языку... ..	60
---	----

3. Грамматика	65
---------------------	----

Определение единицы отбора	
грамматического минимума	70

Критерии отбора грамматического	
минимума	70

ГЛАВА III

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ	79
1. Последовательность введения грамматических явлений	79
2. Способы презентации грамматического материала	87
Морфология	89
Глагол	89
Имя	100
Синтаксис	102
Синтаксис падежей	102
Синтаксические конструкции	103
Accusativus cum infinitivo	103
Nominativus cum infinitivo	107
Ablativus absolutus	109
Конструкции с герундием и герундивом	114
Герундий (Gerundium)	115
Герундив (Gerundivum)	119
Придаточные предложения со сказуемым в конъюнктиве	128

ГЛАВА IV

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ	130
1. Обучение технике чтения	130
2. Обучение анализу и переводу текстов	138
3. Грамматический комментарий к текстам	147
<i>Приложение:</i>	
C. Julius Caesar. Bellum Civile. I. VIII—XI.	
Текст, грамматический анализ, перевод	154

Часть II

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ

СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	165
--------------------------------	-----

ГЛАВА 1

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК

В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	165
-----------------------------	-----

ГЛАВА II	
ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК	
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	193
<i>Приложение:</i>	
Образцы тестов по грамматике и античной	
культуре (с ответами)	215
ЛИТЕРАТУРА	230