

Секция XVII. Русский язык как иностранный: проблемы и решения

Адаптация курса «Русский язык и культура речи» для иностранных учащихся

Ю. В. Агеева

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (Казань)
jageeva@yandex.ru

Коммуникативно-речевая компетенция, культура речи, языковая норма

Summary. The course of lectures «Russian and the Culture of speech» is included into university programmes in Russia for all specialties. This course forms and develops complex communicative competence in professional spheres of activity. We must take into consideration that foreign students study together with Russian students and there is necessity of adaptation of this course for them.

Стилистическое снижение устной и письменной речи, расшатывание традиционных литературных норм, вульгаризация бытовой сферы общения обуславливает «поворот» общей государственной политики в сторону «гуманизации социальных отношений», когда помимо аспекта подготовки квалифицированных кадров делается акцент на повышение культуры социальных и межличностных отношений. В связи с этим в программы всех российских высших учебных заведений гуманитарного и негуманитарного профиля включен курс «Русский язык и культура речи».

При организации учебного процесса необходимо учитывать тот факт, что вместе с российскими студентами в вузах получают образование и иностранные граждане. Иностранец, желающий не только освоить азы русского языка, но и участвовать в образовательном процессе на русском языке, стать «частичей» российской высшей школы, обязан пройти данный курс вместе с русскими студентами, что, безусловно, соответствует требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом РФ.

Если на первом этапе изучения русского языка главной целью является умение удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой и социально-культурной сфере [1], то на продвинутом этапе изучения русского языка важно «участвовать в коммуникации в качестве а) специалиста / должностного лица в профессионально-трудовой, учебно-научной сферах общения; б) члена определенного социума в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах общения. На первый план выходит критерий соответствия качественных параметров создаваемого речевого продукта норме и узусу современной русской речи [2].

Иностранцев студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе, то есть уже владеющих русским языком в рамках первого уровня (ТРКИ-1), можно разделить условно на две группы: это иностранцы, обучающиеся в российских вузах вместе с русскоязычными студентами, и студенты включенного типа обучения, приехавшие в Россию на определенный срок (семестр и более) для совершенствования языковых навыков. Первые изучают данную дисциплину на I курсе по общей программе, студенты же, «включенные» в российский учебный процесс, как показывает практика, такой курс не изучали. Именно для таких студентов курс «Русский язык и культура речи» особенно актуален. Кроме того, изучая данную дисциплину, совершенствовать свои знания по русскому языку могут иностранные стажеры, магистранты, аспиранты и преподаватели русского языка.

Наблюдения показывают, что содержание курса, несмотря на схожие цели и задачи, должно качественно отличаться в зависимости от контингента учащихся — русскоязычная это или иностранная аудитория. Для носителей языка важнее всего овладение новыми навыками и знаниями в этой области и совершенствование имеющихся. В иностранной аудитории акценты ставятся на корректировку разного вида ошибок на всех уровнях языка (особенно произносительных, лексических, синтаксических и стилистических).

Нарушения языковых норм встречаются в речи всех иностранных студентов и повторяются систематически в зависимости от особенностей их родного языка, отличаясь во многом от ошибок носителей русского языка. Главная причина данного факта заключается в том, что иностранный учащийся часто пытается подстроить изучаемый язык под строй своего языка или другого иностранного языка, которым он уже владеет.

Системные ошибки до некоторой степени неизбежны и характеризуют речь практически любого иностранного студента, в том числе и обладающего развитым языковым чутьем. Можно выделить несколько основных типов системных ошибок, которые, как правило, связаны с нарушением лексических норм (игнорирование речевой ситуации, явление интерференции, неточное знание значения слова или фразеологизма, смешение смыслов, замена неизвестного слова более легким, смешение синонимов, смешение паронимов и т. п.), а также стилистические ошибки.

Таким образом, возникает необходимость адаптировать курс «Русский язык и культура речи» для иностранных учащихся в соответствии с главной целью преподавателей русского языка как иностранного — организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только учить иностранца пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных условиях языковой коммуникации, но и готовить их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М.: СПб., 2001.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.: СПб., 1999.
3. Ласкарева Е. Р. Лексическая сочетаемость в теории и практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) // ruslang.edu/biblos/?&pag=6.

Усвоение русского языка как второго: к проблеме экстерииоризации знаний формирующегося билингва

А. Е. Агманова

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Астана, Казахстан)
agmanova@mail.ru

Усвоение, русский язык как второй, инофоны, студенты-оралманы, экстерииоризация знаний, билингв

Summary. The paper is devoted to the analysis of the predicative knowledge exteriorization in the process of acquisition Russian as the second language.

Полиэтническая культура и полилингвальный социум Казахстана, своеобразие менталитета и интересов каждого эт-

носа создают особый социокультурный контекст, который, несомненно, должен учитываться как важный экстралинг-

вистический фактор, влияющий на процесс формирования вторичной языковой личности. Задача обеспечения полиязычного образования как одно из важнейших направлений на современном этапе развития нашей страны требует переосмысления многих вопросов, связанных с языковой подготовкой студентов, особенно, проблем теории и методики обучения второму (иностранному) языку. В связи с этим весьма актуальной представляется проблема усвоения русского языка студентами-оралманами, не изучавшими ранее русский язык (представителями казахских диаспор, проживавших либо проживающих за рубежом, обучающихся в настоящее время в вузах Казахстана).

Таким образом, актуальность проблемы обусловлена назревшей необходимостью в комплексном изучении процесса формирования билингва с учетом особенностей функционирования двуязычия в новых геополитических условиях, специфики когнитивных и психолингвистических механизмов развития языковой способности во втором языке, а также разработки методических проблем данного вопроса.

Специфика концептуализации фрагментов действительности и особенности их формального представления в изучаемом языке определяют содержание и структуру предикационных знаний — языковых знаний, связанных с выражением объективного смысла предложения, и поэтому являющихся определяющими в процессе становления речевой деятельности инофона. В связи с этим проблема усвоения русского языка как неродного требует учета особенностей функционирования механизмов предикации в процессе порождения речи: системообразующей роли предикации в формировании субъектно-предикатного согласования, особенностей работы механизмов предикации, связанных с закономерностями линеаризации русского предложения на этапе вербализации замысла.

Усваивая специфические синтаксические связи глагола-предиката, структурно-семантические модели предложения, обучаемые овладевают новым способом отношения к действию посредством формирования нового «языкового мировидения». В связи с этим очевидна важность усвоения предикативных средств кодирования для формирования умений и навыков строить собственные высказывания при изучении русского языка как второго. Для полноценного усвоения предикационных знаний необходима их актуализация и автоматизация навыков их использования в процессе порождения речи. Выразив некоторое содержание с помощью определенной синтаксической модели, обучаемый переносит знание о том, как надо формулировать данный смысл на другие, аналогичные ситуации общения. Усвоив модели предложения, обучаемые учатся использовать их в разных ситуациях общения, при этом лексико-синтаксические параметры данной модели конкретизируются в высказывании согласно контексту.

Синтаксические единицы так же, как и лексические, являются носителями национально-культурной информации. Каждый язык имеет свои синтаксические особенности, находящие свое отражение в закономерностях выражения субъектно-предикатных отношений. Поэтому для эффективного усвоения предикационных знаний необходим функциональный подход к отбору, предъявлению языкового материала, а также к технологии обучения.

Особого внимания требуют функционально-семантические особенности категорий времени, лица и модальности в русском языке, что обусловлено национально-специфическими формами категоризации объективной действительности.

Влияние родного (первого) языка на процесс овладения русским языком как вторым обусловлено контрастами между Я1 и Я2 как в количестве предикативных форм и категорий, так и в их содержательной характеристике. В отличие от казахского языка в русском языке определяющей категорией, оказывающей сильное влияние на всю систему глагола является категория вида (выбор глагольных форм — аналитический или синтетический, синтаксическую сочетаемость, особенности функционирования, словообразование глаголов и отглагольных имен и др.). Наличие существенных контрастов в способах выражения актуальности в родном и изучаемом языке могут вызвать затруднения.

В сопоставляемых языках глагольная категория лица проявляется по-разному. В русском языке она свойственна только настоящему и будущему времени изъявительного наклонения и повелительному наклонению, тогда как в казахском языке — всем наклонениям и временным формам. Наличие грамматической категории рода в русском и ее отсутствие в казахском языке, различия в субъектно-предикатном согласовании, особенно в прошедшем времени и сослагательном наклонении в родном (числе и лице) и в русском (в роде и числе) также вызывают затруднения. В обоих языках, помимо глагольных форм, значение реальности передается именным предикатом, причем в казахском языке согласование субъекта и именного предиката кодируется специальным аффиксом лица, в то время как в русском языке в прошедшем времени согласование осуществляется в роде и числе, в других случаях — числе и лице. Различия в формах выражения ирреальных значений в родном и изучаемом языках приводит также к речевым недочетам, заключающимся в переносе способов выражения гипотетичности, возможности, необходимости, желательности и др. на изучаемый язык.

Содержание концептов, выражаемых личными местоимениями в казахском и русском языках также не идентично. Особенности функционирования личных местоимений, а также характерные для русского языка особенности выражения обобщенно-личности, неопределенно-личности и безличности также могут вызвать трудности при усвоении. В становлении иноязычной речевой деятельности большое значение имеет усвоение так называемых дейктических показателей речевой ситуации. Необходимо при этом учитывать, что для родного языка студентов — казахского, характерен иконический характер морфемных последовательностей в составе предикативной формы, что отражает своеобразие дейктических координат, являющихся маркерами категорий времени, числа и лица.

Таким образом, для овладения иноязычной речевой деятельностью необходимо понять механизмы концептуализации фрагментов действительности, усвоить иноязычные вербальные средства выражения данных концептов как функциональную систему реализации смыслов, а также способы их связи для продуцирования собственных предложений, адекватно отражающих речевое намерение и уместных в конкретных ситуациях общения. Осмысление идиотических особенностей предикативности в русском языке, отражающих специфику связи предикативных средств кодирования с соответствующими концептами, способствует экстерииоризации языковых знаний, связанных с выражением объективного смысла предложения, переводу интуитивных знаний, сформированных в родном языке на бессознательном уровне, в осознаваемый процесс их использования.

Артикуляционная база бирманского языка и обучение русскому произношению

Е. О. Акишина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

alexandaki@yandex.ru

РКИ, артикуляционная база, обучение произношению

Summary. In the report the articulators basis of the Russian with Burmese languages including the analysis some functional and speaking disturbs in practice of the Burmese students are compared and any way in training in the Russian articulation are given.

1. Характер фонетических ошибок носителей бирманского языка вызывает необходимость сравнения русской и бирманской артикуляционной базы, рассмотрения функциональных и произносительных ошибок.

2. Гласные. В бирманском языке зона среднего подъема более загружена. Отсутствующий в произношении носителей бирманского языка звук [ы] заменяется звуком, близким к [и].

3. Согласные. Нагруженность зон артикуляции согласных в русском и бирманском языках различна. Наличие двугубного фрикативного [w] и отсутствие губно-зубных приводит к смешению [в] — [б], [ф] — [п]. Заднеязычные бирманские звуки расположены глубже русских [к], [г], [х]. Звук [х] обычно заменяется фарингальным, звучание которого похоже на выдох. Русские [т], [д], [н] имеют дорсальное произношение; бирманские — апикальные; бирманский звук [l] — альвеолярный. Отсутствие в бирманском языке звука, сходного с русским [р] в русском произношении бирманцев приводит к его замене на звуки [т] или [j]. В бирманском языке отсутствуют звуки [ж], [ц] и [ч], а фрикативный [ç] произносится более энергично, чем русский [ц].

Среднеязычным согласным в бирманском языке, как и в русском, является звук, близкий к [j], а также аффриката, акустически напоминающая звук, средний между русскими [т'] и [ч'], которым может заменяться русский [ч']. Кроме того, среднеязычным в бирманском языке можно считать звук [ʃ]. Как и русский звук [ш], бирманский [ʃ] — двухфокусный, однако один из фокусов среднеязычный и звук акустически производит впечатление мягкого. Обычно в произношении мьянманцев происходит смешение русских [ш] и [ш':].

Звонкие бирманского языка артикуляционно близки к русским, однако в начале слова они имеют полувзвонкое начало. Поэтому в начале слова наблюдается замена русских звонких согласных глухими, так как полувзвонкие воспринимаются русскими слушающими как глухие.

В йотированных слогах согласным бирманского языка свойственна палатализация, однако она не имеет столь всеобъемлющего характера, как в русском.

Некоторые черты бирманского акцента обусловлены закономерностями строения слога. Наблюдается замена конечных носовых согласных в слове, оканчивающемся на звуки [н] или [м] заднеязычным носовым звуком [ŋ], обычно заканчивающим бирманский слог.

Произношение русских слов без конечного согласного: *сейчас* [с'ич'á], *идёт* [ид'ó] можно объяснить тем, что закономерным для бирманского языка является наличие гортанной смычки в конце слога. Русское ухо эту артикуляцию не улавливает.

4. Слово. Ударный слог в бирманском языке выделяется тонально, все слоги произносятся одинаково четко. В русском произношении мьянманцев отсутствует ослабление напряженности в безударных слогах и свойственная русскому произношению качественная редукция гласных. Кроме того, жесткая структура бирманского слога и тенденция к открытости слога во многих случаях исключает возможность многоконсонантных сочетаний, свойственных русскому слову.

5. Предложение. На уровне предложения различие в звучании русского и бирманского языков определяется тем, что ухо говорящего на бирманском языке «настроено на тон». Коммуникативные значения предложения выражены грамматически. Предложения, значения которых выражены только с помощью интонации, отсутствуют. Обычно начало бирманского предложения произносится несколько выше, а к концу идет понижение.

6. Обучение произношению.

А. Органы речи имеют одинаковое строение у носителей всех языков, но в каждом языке набор произносительных движений специфичен, то есть каждый язык имеет свою

артикуляционную базу. Для обучения произношению на иностранном языке следует перенастроить речедвижения учащегося на артикуляционную базу изучаемого языка. В-первых, необходимо обратить внимание учащегося на органы произношения, представить схему речевого аппарата, обозначить его части и основные движения речевых органов. Во-вторых, следует использовать упражнения, обеспечивающие тренировку русских артикуляционных движений. Беззвучное повторение заданных движений вслед за преподавателем является также первым шагом к развитию самоконтроля. Приучив учащегося к русским речедвижениям, можно приступить к объяснению звуков, опираясь на схему речевых органов (см. «ощутимые моменты произношения» в [1]). Если объяснение с помощью ощутимых моментов артикуляции не дает результата или невозможно, то принято использовать звуки — помощники, то есть соседние звуки, артикуляция которых провоцирует нужное положение речевых органов. Так, в работе над звонкими согласными могут быть использованы и своего рода ощутимые моменты и звуки-помощники. Для постановки наряду с общеизвестными звуками-помощниками-сонорными можно использовать позицию между гласными, так как в бирманском языке между гласными звонкость согласных увеличивается. При работе над противопоставлением глухих и звонких согласных возможны такого рода задания: положив руку на горло, произносить звуки (попеременно глухие и звонкие) слитно, «включая» и «выключая» голосовые связки. Рука будет чувствовать их работу.

Для того чтобы научить учащегося говорить на иностранном языке и понимать звучащую речь, нужно научить его не только произносить звуки, но и слышать их, то есть развивать фонетический слух параллельно с произносительными движениями.

Б. Слово. Сочетание ударных — безударных слогов в слове может быть различно. Работа по звучащей речи на уровне слова с мьянманцами требует постановки слогового ударения, развития фонетического (ритмического) слуха, отработки произношения редуцированных гласных в безударных слогах. Система упражнений по развитию фонетического слуха идентична работе на уровне звука.

В. Уровень предложения. Мьянманцы заменяют все русские интонационные конструкции своей обычной мелодикой. Поэтому необходимо прежде всего поставить все типы русской интонации.

Учащиеся должны иметь представление о смысловозначительных возможностях интонации, и главная тема — противопоставление повествовательности и вопросительности. Особое внимание следует обратить на отработку произношения интонационной конструкции третьего типа (ИК-3) и противопоставление ИК-1 и ИК-3, так как в предложениях с ИК-3 отсутствует грамматическое выражение вопросительности. Так же как для уровня звука и уровня слова, для звучащего предложения необходимо развитие фонетического (в данном случае интонационного) слуха. Система упражнений идентична последовательности заданий других уровней звучащей речи.

Литература

1. Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
2. Одинова И. В. Ритмика, звуки, интонация. М., 1994.
3. Златоверхова В. Г. Фонетика бирманского литературного языка. М., 1966.

Русский язык как первый и второй в едином национальном тестировании в Казахстане

О. Б. Алтынбекова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

bakhytFM@mail.ru

ЕНТ, тестовые задания, второй язык

Summary. In 2004 the National Graduation Examination has been successfully introduced in the Republic of Kazakhstan. Since then, the results of the exam have been used not only for graduation of students from secondary schools but also for their admission to colleges and universities. The Russian language proficiency testing is the mandatory part of the National Examination. This paper analyzes various issues in the development and quality of the Russian language tests for students for whom the Russian language is either native or second.

Законом Республики Казахстан (РК) «О языках», устанавливающим употребление русского языка наравне с государственными казахским, определяются также нормы обеспечения в РК получения среднего, среднего специаль-

дарственным казахским, определяются также нормы обеспечения в РК получения среднего, среднего специаль-

ного и высшего образования на государственном, русском, а при необходимости и возможности — и на других языках. Как в государственных, так и в негосударственных учебных заведениях государственный язык и русский язык являются *обязательными учебными предметами* и входят в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании. Точно так же Закон РК «Об образовании» декларирует обязательное обучение русскому языку в школах, колледжах и вузах республики.

С 1999 года вступительные экзамены в вузы Казахстана стали проводиться в форме комплексного тестирования абитуриентов (КТА), а с 2004 года — также и в форме единого национального тестирования (ЕНТ), обеспечивающего совмещение итоговой аттестации обучающихся в организациях общего среднего образования и вступительных экзаменов в организации образования, дающие послесреднее и высшее образование. КТА, как форма контроля уровня знаний и вступительный экзамен для поступающих в вузы республики, и сейчас сохраняет свое место в системе образования Казахстана — для выпускников школ прошлых лет и некоторых других категорий абитуриентов [2, 17]. Русский язык является обязательным как при проведении ЕНТ, так и КТА.

Следует подчеркнуть, что в первые годы после введения КТА количество апелляций абитуриентов из-за некорректности тестовых заданий по русскому языку было значительным. В связи с этим нами проведен критический анализ тестов по русскому языку, содержащихся в ежегодных сборниках тестовых заданий и книжках-вопросниках абитуриентов Казахского национального университета [1]. Было обнаружено множество методологических, фактических, стилистических и других ошибок в тестах по русскому языку, в том числе наличие двух, иногда более, возможных правильных ответов, использование в заданиях малоупотребительных иноязычных или устаревших слов и их форм, знание лексического значения и правописания которых не оправданно вменялось в обязанность абитуриенту (например: *баркарола, манкировать; жом, шорничать, призреть; надчеруцын, клячка* и мн. др.), употребление просторечных или жаргонных слов (*вгорячах, уморить, дешевка*), отсутствие унификации в формулировках заданий, терминологический разнобой и т. п. С тех пор проделана большая экспертная работа, в результате которой в республике создана база в целом корректных и валидных тестов по русскому языку как *первому*.

В 2008 году, в соответствии с Законом об образовании, к обязательным предметам ЕНТ были добавлены: *казахский язык для выпускников школ с русским языком обучения; русский язык — для окончивших школы с государственным языком обучения* [1]. В связи с этим крайне важно было проанализировать и современные тестовые задания, используемые для оценки уровня владения выпускниками казахских школ *русским языком как вторым*, поскольку исследование вопросов качества составления тестовых заданий позволяет внести определенный вклад в теоретические и практические

аспекты методики преподавания русского языка в казахской школе и, кроме того, способствует осуществлению более объективного контроля знаний учащихся.

В тестовых заданиях по русскому языку как второму, предлагаемых Центром тестирования для ЕНТ, оказались многочисленные ошибки, в первую очередь методологического характера, которые рассматриваются в докладе. Так, давно известно, что методика обучения языку как *первому* и *второму* — принципиально иная, а значит, тесты по русскому языку как родному, с одной стороны, и второму, с другой, должны создаваться по разным правилам и соответствовать совершенно иным требованиям.

Очевидно, что при разработке валидных тестов (*валидность* — *validity*) — важнейшая характеристика качества теста, ориентированная на оценку адекватности теста поставленной цели его создания) необходимо было учесть наиболее частотные интерференционные ошибки. Как известно, казахский и русский языки по своему происхождению принадлежат к разным языковым семьям, что обуславливает наличие глубоких расхождений в их структурах. В связи с этим одним из надежных критериев оценки степени владения казахами-билингвами русским языком как вторым может служить усвоение и адекватное употребление в спонтанной русской речи явлений так называемого *языкового дефицита*, отсутствующих в системе родного языка и потому усваиваемых с особым трудом. К таким явлениям при исследовании казахско-русского билингвизма с уверенностью можно отнести предположно-падежную парадигму склонения, грамматическую категорию рода, видо-временную систему русского глагола и некоторые другие, кардинально иные языковые характеристики, чем в родном, казахском языке.

Однако в «Сборнике тестов по русскому языку в классах с государственным языком преподавания», выпущенном Национальным центром тестирования [3] и представляющем собой главное учебно-методическое пособие для подготовки учащихся казахских школ к сдаче ЕНТ по русскому языку, отсутствуют тестовые задания, которые содержали бы перечисленные наиболее **важные** вопросы при изучении русского языка в казахской аудитории и учитывали бы специфику ее обучения, что является основным недостатком тестов, используемых для государственного экзамена по русскому языку как второму. В результате применения в ходе ЕНТ подобных тестов не может быть достигнута главная цель тестирования — адекватно определить уровень языковой компетенции учащегося и обеспечить максимальную объективность при оценке его знаний.

Литература

1. Алтынбекова О. Б. Вопросы предвузовского тестирования по русскому языку в Казахстане // Русское слово в мировой культуре: Материалы X между. конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 222–228.
2. Итоги формирования студенческого контингента вузов Республики Казахстан в 2008 году. Астана, 2008.
3. Сборник тестов по русскому языку в классах с государственным языком преподавания. Астана, 2008.

Тестирование по русскому языку как иностранному и проблема интеграции в международное образовательное пространство

Н. П. Андрушина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
msu-andrushina@yandex.ru

Русский язык как иностранный, уровни владения языком, тестирование, международное образовательное пространство

Summary. Russian as a foreign language knowledge level system is compared with CE recommended foreign languages knowledge level set. The perspectives of the integration of the Russian testing system into the international educational space are suggested.

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) довольно молода: система уровней владения языком разработана в начале 1990-х годов, прошла апробацию в середине 1990-х годов и начала распространяться в качестве инструмента измерения в конце 1990-х годов. В настоящее время выделяется 6 уровней владения русским языком как иностранным: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый. Такая иерархия (с точки зрения количества выделяемых уровней) соответствует многим европейским системам тестирования, в частности, рекомендуемой Советом Европы шестиуровневой системе 584

(A1, A2, B1, B2, C1, C2), описанной в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» [2].

Количественное сближение уровней в национальных системах тестирования является одним из стимулов, побуждающих лингвистов (а в перспективе также культурологов, социологов) проводить их сопоставление, выявлять и фиксировать наиболее релевантные, с точки зрения преподавания иностранцам, языковые и экстралингвистические элементы, что в свою очередь способствует интеграции национальных систем тестирования в международное образовательное пространство, формируя последнее.

Естественно, каждый язык обладает структурными особенностями, это не может не проявляться как при обучении языку, так и при проверке уровня владения этим языком. В этой связи нельзя не отметить, что основными рекомендациями Совета Европы, которые при разработке национальных систем тестирования можно рассматривать в качестве приоритетных, являются: определенная степень конкретизации, проведение описания в терминах общеевропейских языковых компетенций и теоретическая обоснованность описания уровней. Соблюдение этих условий кроме всего прочего значительно упрощает процесс сопоставления уровней систем различных языков и облегчает их интеграцию в международное образовательное пространство.

Заметим: проведение сопоставительного анализа Российской, национальных и общеевропейской уровней систем и даже сходство их структур не должно приводить к примитивному дублированию дескрипторов, критериев, параметров и т. д. Выполнение этого постулата обеспечивается, в частности, тем, что европейская система, представленная в [2], описывается с минимальной конкретизацией языкового материала, подлежащего обязательному усвоению. Такой принцип презентации системы вполне оправдан, поскольку данное описание предназначено для различных языков, он позволяет учитывать их особенности.

Российская система уровней владения РКИ располагает достаточно подробным описанием языкового материала каждого уровня. Особенно полно представлено содержание Элементарного, Базового и Первого уровней (по Европейской системе соответственно уровни A1, A2, B1). Вместе с тем сравнение материала «Общеевропейских требований» и Стандартов по русскому языку как иностранному показало, что в Российской системе тестирования по РКИ описание уровней владения русским языком следует дополнить как минимум более полным представлением прагматической и социокультурной компетенции.

Разработан и аппарат измерения уровня владения русским языком иностранцами — Российская система тестирования по РКИ. Более чем 10-летняя практика тестирования выявила как недостатки, так и удачные решения ряда теоретических и практических проблем. Столь полезный опыт нуждается в тщательном анализе, который позволит значительно улучшить валидность самих тестовых материалов и качество системы в целом. Такой опыт, несомненно, может быть успешно применен и в совместной работе по описанию уровней владения иностранными языками и по совершенствованию способов их измерения. Приведем несколько воз-

можных направлений, где подобное сотрудничество представляется весьма перспективным.

1. В [2] часть дескрипторов в характеристике уровней отсутствует или потому, что их трудно сформулировать, или потому что их просто пока не создали. Заполнение таких лакун могло бы стать общей задачей европейского сообщества лингвистов и тестологов.

2. Еще одна проблема — недостаточно точные формулировки, встречающиеся в [2]. Так, при описании уровней допускается несоответствие содержания дескрипторов заявленной шкале. Например, при перечислении требований к навыкам **говорения** используются такие маркеры, как «понимает сложную информацию», «понимает указания», «может выполнять... простые распоряжения» и т. д. Указанные действия вряд ли можно отнести к процессу порождения речи. В лучшем случае это относится к проверке навыков аудирования. Уточнение подобных описаний также должно стать предметом совместных разработок.

3. Во многих системах (в том числе и Российской, и общеевропейской) слабо разработан дескриптор в шкале «Владение орфографией». Он практически не содержит информации о том, в какой степени иностранец должен знать правила орфографии.

4. Обнаружить и осознать недоработки и просчеты, допущенные их разработчиками, сблизить концепции их описания, выработать общий терминологический аппарат поможет проведение совместного детального сравнительного анализа иерархических систем различных языков.

Таким образом, российские специалисты в области тестирования по РКИ должны активизировать работу по описанию языкового материала каждого уровня (сделав его максимально полным), скорректировать требования к речевым умениям. Это обеспечит возможность не только интегрироваться в общеевропейскую систему тестирования (тем самым и в международное образовательное пространство), но и принять участие в ее дальнейшей разработке.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. СПб., 1999.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2003.
3. Программа по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. 2-е изд., СПб., 2002.

Лексический минимум III уровня общего владения русским языком как элемент градуальной серии словарей в системе ТРКИ

Н. П. Андрушина, И. Н. Афанасьева, Л. А. Дунаева, Л. П. Клобукова, Л. В. Красильникова, И. И. Яценко

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

msu-andrushina@yandex.ru, irinafanasyeva@mail.ru, adunaev@dol.ru, klobov@list.ru, likras@mail.ru, irinayat@mail.ru

Лексический минимум, лексика, градуальная серия, уровень владения русским языком, тематические группы

Summary. Concept of the development of the Third certification level's lexical minimum is stating the report. And specificity of the lexical minimum as an element of graded series of dictionaries in the Russian as foreign language testing system is analyzed.

Важным компонентом Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) наряду со Стандартами и Типовыми тестами является **градуальная серия лексических минимумов**, которая выполняет целый ряд функций: она конкретизирует список лексических единиц, подлежащих обязательно усвоению на соответствующих уровнях владения русским языком; выступает ориентиром для авторов учебников, учебных пособий и разработчиков тестовых материалов, дает иностранному гражданину четкое представление о лексической базе, на основе которой составлены тестовые материалы.

В настоящее время изданы лексические минимумы (ЛМ) Элементарного, Базового, Первого и Второго уровней владения русским языком. Словники получили признание специалистов и были введены в научный оборот. Логическим продолжением развития градуальной серии стала работа по созданию лексического минимума третьего сертификационного уровня.

Относя словари градуальной серии к разряду учебных и полагая (вслед за В. В. Морковкиным — [3]), что учебным

словарем может считаться лексикографическое произведение **любого жанра и объема**, а также учитывая содержание Стандарта III сертификационного уровня, составители пришли к выводу, что объем словаря данного уровня должен составлять 10000–10500 единиц. Такой объем представляет собой удвоение лексического минимума предыдущего (второго) уровня, что является показателем перехода на следующий, более высокий уровень владения русским языком.

Градуальность серии лексических минимумов обеспечивается не только увеличением объема каждого последующего словаря, но и усложнением сообщаемой в словаре лингвистической информации и формы ее подачи. ЛМ III уровня включает в себя как собственно лексемы, так и лексико-семантические варианты слов (ЛСВ), т. е. объем словаря расширен не только за счет введения новой лексики, но и за счет введения новых значений полисемичных единиц, уже вошедших в минимум второго уровня в своих других ЛСВ.

В то же время в состав словаря включен солидный массив новых (по отношению к лексическому минимуму Вто-

рого уровня) слов. При отборе данной лексики авторы учитывали два разнонаправленных процесса, которые все яснее обнаруживаются в настоящее время в функционировании и развитии русского языка. С одной стороны, происходит так называемое «онаучивание» языка, проявляющееся в освоении общим языком терминологии, иностранных заимствований. С другой стороны, исследователи указывают и на «жаргонизацию» общелитературного языка [4].

В современной социальной действительности людям приходится сталкиваться с широким понятийным аппаратом, который в прежние времена кодифицировался, как правило, с помощью специальных словарей, ориентированных на узких специалистов. Однако в настоящее время взаимопроникновение различных языковых систем усиливается, поэтому в ЛМ III уровня общего владения РКИ представлен определенный пласт наиболее частотной специальной лексики, которая сегодня стала по сути общеупотребительной (*дотация, маркетинг* и др.).

Будучи сориентированным на весьма обширный тематический диапазон Стандарта III уровня общего владения РКИ, представляемый в докладе ЛМ отражает сферы политики, юриспруденции, экономики, информатики и др. В докладе излагаются критерии, с учетом которых авторы принимали решения о включении в Минимум подобных лексических единиц.

Часть доклада посвящена обсуждению проблем представления в ЛМ производной лексики. Достижение III уровня общего владения русским языком предполагает знакомство иностранца практически со всеми словообразовательными аффиксами, с большей частью словообразовательных моделей. Это позволяет не включать в словарь многие отглагольные и отадективные существительные, значения которых могут быть легко понятны инофону. С учетом критерия частотности в ЛМ могут вводиться производные отвлеченные или абстрактные имена, а производящие слова при этом отсутствовать (например, присутствует слово *милосердие*, но нет *милосердный*).

В докладе обсуждается возможность представления некоторых групп производных слов в одной словарной статье с производящим словом (например, наречий при качественных прилагательных и др.). Анализируются критерии, в соответствии с которыми лексические единицы относятся авторами к области потенциального словарного запаса ино-

странца и на этом основании исключаются из состава словаря ЛМ.

В ЛМ 3-го уровня широко представлены производные, построенные по модификационным моделям, с разговорным суффиксом *-к(а)* (*книжка*), а также универбы: *кредитка, микроволновка*. В некоторых случаях в качестве рецептивного словообразовательного материала включаются и просторечные модели (*мама — мамаша*), которые могут актуализироваться в социально-культурной сфере общения. В ЛМ увеличивается число сложных слов (*краткосрочный, многосторонний*).

Одним из оснований введения лексической единицы в словарь является своеобразие и сложность формально-семантических связей слов в словообразовательной паре, что создает определенные трудности для инофона (*мать, матери — материнский*).

По сравнению со словарем 2-го уровня в нем увеличено число глаголов, прежде всего со словообразующими приставками. В связи с многообразием значений русских приставок такое увеличение происходит в первую очередь за счет введения новых, по сравнению с предыдущим уровнем, значений префиксов. Расширение списка производных глаголов происходит чаще всего за счет приставочных образований, отличающихся фразеологичностью семантики (глагол *расписаться* в значении 'регистрировать свой брак') и образуемых по разговорным или экспрессивным моделям (*начитаться*).

В ЛМ 3-го уровня значительно расширены Приложения, в которых, в частности, представлены фразеологизмы и устойчивые словосочетания, синонимы и антонимы.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999.
2. Малаховский Л. В. Принцип градуальности в учебной лексикографии // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М., 1978. С. 48–53.
3. Морковкин В. В. Основные теории учебной лексикографии: Дис. ... докт. филол. наук в форме научного доклада. М., Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1990.
4. Складаревская Г. Н. Предисловие // Толковый словарь русского языка начала XXI века / Под ред. Г. Н. Складаревской. М., 2006.

Парадигма предложений эмоционального содержания применительно к сертификационным уровням владения РКИ

И. А. Антонова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Irina-Ant2006@yandex.ru

Summary. The report deals with syntactical synonymy of the emotive sentences as an object of teaching Russian as a foreign language.

Одним из принципов, на которых базируется современная теория и методика РКИ, является принцип антропоцентризма. Учет этого принципа приобретает особое значение при практическом описании языка, в целях преподавания РКИ. К одной из антропогенных зон языка относятся структуры эмоционального содержания (ЭСод). По-разному определяется их содержание, функции, статус. На синтаксическом уровне, как доказала С. Н. Цейтлин [9], эмоции можно выразить с помощью шестичленного ряда простых предложений, где предикат может быть глаголом, наречием, прилагательным, кратким страдательным причастием прошедшего времени, существительным: 1. глагольная модель — *я тревожусь*, 2. наречно-предикативная — *мне тревожно*, 3. адъективная — *он тревожен*, 4. причастная — *он встревожен*, 5. субстантивная — *у него тревога*, 6. предложение с предложно-падежной группой — *он в тревоге*. Этот синонимический ряд предложений представляет собой синтаксическую интерпретационную парадигму, которая относится к трансформационному типу [1: 57–70]; [2: 78–87]. М. В. Всеволодова [3] считает, что этот ряд может быть увеличен до десяти предложений. Эмоции могут быть выражены и с помощью большого количества описательных предикатов: *Мы пришли в восторг от ее великолепного выступления; Ее выступление привело нас в восторг; Он относится к категории увлеченных своим делом людей (Он увлеченный чело-*

век); Он почувствовал ужас; Она испытала чувство неизъяснимого наслаждения; Чувство стыда не покидало его. Автором был проведен анализ простых предложений парадигмы ЭСод, основой которой послужила классификация глаголов эмоционального содержания М. Л. Кирпичниковой [5]. Не все глаголы входят в лексический минимум даже 3-го уровня владения РЯ. Далеко не всегда возможно образование всех шести моделей. Но синтаксическая синонимия характерна для 2-го уровня владения РЯ.

Глагольные предложения как обладающие самым большим объемом модификаций иностранцы используют в своей речи, но другие модели — нет. Наречно-предикативные предложения очень распространены в речи носителей русского языка: *Мне не смешно; Ему так жалко тебя; А нам весело; Мне грустно и легко* (Пушкин); *Им досадно; Как не стыдно*. Г. А. Золотова отмечает, что «при предикате — предикативе на *-о* — субъект обычно выражается именем в дательном падеже» [4: 105]. Иностранцы такие предложения почти не употребляют, хотя *смешно, жалко, весело* относятся к базовому уровню владения РКИ [6], а употребление таких моделей частотно в обиходно-бытовой сфере. В лексических минимумах общего владения 1-го [7] и 2-го [8] уровней представлены дериваты слов эмоционального содержания: существительные, наречия, прилагательные. Но в свободном потоке речи в качестве предикатов предло-

жения они почти не употребляются иностранцами. В сложном предложении предикативные наречия могут выступать как слова-оценки события, действия: *Возмутительно, когда дети вмешиваются в разговор старших; Дивно, что ты заказал билеты на этот балет; Интересно, как ты смог так быстро все сделать.* Употребление наречий как слов-оценок входит в 3 уровень владения РКИ: *восхитительно, что...; возмутительно, когда...; озорчиво, если...; удивительно, как...; дивно, что / как...; поразительно, ...; изумительно, ...; униженно, когда...; дико, что...* Модели такого рода встречаются и в деловой речи: *Сожалею, что не сообщил вам эту информацию; Возмутительно, что нарушены условия договора* и т. д. Но в речи иностранцев-филологов такие модели не встречаются, а ведь такие предложения частотны в СРЯ в разных сферах общения.

В соответствии с сознательно-практическим методом, ведущим в вузовской системе обучения, при коммуникативно-деятельностном подходе, оптимальном в обучении русскому языку как иностранному, на продвинутом этапе обучения необходимо ставить такие задачи перед учащимся: выразите оценку действия, события; выразите отношение к ...; охарактеризуйте человека, действие, событие. При подаче материала следует учитывать семантику моделей. Глагольная модель называет действие эмоционального содержания (*Он веселится, увлекается шахматами* — предикат (Р) состояния или отношения, если глагол с сильным управлением). Причастная модель (*Я увлечен гимнастикой / восхищен спектаклем, влюблен в нее*) показывает, что субъект (S) полностью поглощен эмоцией, вызванной кем-либо или чем-либо (Р отношения + объект). Наречно-предикативная модель (*Мне весело / скучно*) называет состояние, которое испытывает S (чаще всего эта модель передает внутреннее состояние 'от первого лица'). Адъективные модели (*Он*

весел, книга неинтересная) характеризуют S (Р состояния). Субстантивная модель (*У меня тоска, У них веселье*) передает значение состояния или отношения (*У меня новое увлечение; У меня такое воодушевление от этого успеха*). Предложно-падежная модель (*Он в тоске и печали; Она в восторге от этой музыки; Она всегда в заботах о доме*) передает состояние или отношение S, которое имеет внешние проявления, это 'взгляд снаружи'.

Литература

1. Антонова И. А. Материалы к парадигме со значением эмоционального состояния / отношения // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 7. М., 1999. С. 57–70.
2. Антонова И. А. К вопросу о синтаксической парадигме. Парадигма предложений со значением эмоционального состояния / отношения в русском языке // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 19. М., 2002. С. 78–87.
3. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.
4. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
5. Кирпичникова М. Л. Особенности глагольного немотивированного управления в современном русском языке. М., 1979.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 2-е изд. СПб., 2004.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. 3-е изд., испр. М.; СПб., 2005.
8. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. 2-е изд. М.; СПб., 2009.
9. Цейтлин С. Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика // Синтаксис и стилистика / Под ред. Г. А. Золотовой. М., 1976.

Применение технологий мультимедиа в обучении учащихся-армян русскому языку как средству международного общения

Т. А. Бабаян

Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса (Армения)

tbabayan@mail.ru

Новые информационные технологии, мультимедийные учебники и пособия, формирование коммуникативной компетенции

Summary. The multimedia manual has a number of advantages in comparison with the traditional: a nonlinear way of giving / receiving information (interactivity); possibility to combine text, audio, graphic, video, animation visual and acoustical presentation; presence of the hypertext (hypermedia). All these qualities make irreplaceable way to form communicative competence at Russian lessons as foreign.

1. Главной чертой, определяющей процесс формирования информационного общества, становится использование высокоэффективных информационных технологий и ресурсов, интегрирующихся в единое информационное пространство. Отличительной чертой современного обучения в школе и вузе становится широкое внедрение в учебный процесс новых информационных технологий (НИТ).

Учебные пособия на печатной основе в плане эффективности воздействия на обучающихся с появлением новых учебно-методических и технических возможностей не выдерживают сравнения с мультимедийными, использующими широкий арсенал постоянно совершенствующихся технологий мультимедиа (нелинейный способ подачи / получения информации (интерактивность); возможность сочетания текстовой, аудиальной, графической, видео, анимационной зрительной и слуховой наглядности; наличие гипертекста — гипермедиа), включающий различные комбинации слуховой, зрительной и зрительно-слуховой наглядности, электронные словари и справочники.

2. Важнейшая задача методистов и преподавателей состоит в том, чтобы суметь с максимальной отдачей использовать имеющиеся возможности, всесторонне учитывать положительные и отрицательные качества компьютерного обучения. В соответствии с современными тенденциями в области образования активной стороной учебного процесса становится учащийся, приобретающий знания и совершенствующий коммуникативные умения в процессе использования НИТ как под руководством учителя в классе, так и самостоятельно в домашних условиях.

3. В составе коммуникативной компетенции, рассматриваемой в настоящее время в качестве конечной цели обуче-

ния русскому языку как иностранному, принято выделять ряд составляющих ее компонентов: 1) лингвистическая компетенция, 2) дискурсивная компетенция, 3) иллокутивная компетенция, 4) социолингвистическая компетенция, 5) страноведческая компетенция, 6) стратегическая компетенция.

Учет многокомпонентной структуры коммуникативной компетенции и специфических особенностей ее компонентов должен лечь в основу разработки мультимедийных учебников и учебных пособий и найти отражение в принципах их построения, структурной организации и системе упражнений.

4. В качестве одной из основных целей при этом должно рассматриваться сообщение учащимся-армянам информации страноведческого характера, которая позволит познакомиться их с элементами русской культуры, географией страны, историей народа, его традициями и специфическими особенностями менталитета (национальные праздники, приметы, пословицы, поговорки, легенды и сказки и т. д.), рассматривая их в сравнении с национальными особенностями и традициями родного народа. Такой подход будет способствовать налаживанию кросс-культурных связей и выявлению соответствий между явлениями русской и армянской национальных культур, способствуя воспитанию уважения к культуре и традициям русского народа в сочетании с воспитанием патриотизма и чувства национальной гордости.

5. На материале устных и письменных текстов должно осуществляться развитие лингвистических и коммуникативных навыков и умений во всех видах речевой деятельности, при этом, однако, важно учитывать специфические особенности, возможности, преимущества и недостатки мультимедийных технологий.

тимедийного пособия, построенного на основе жестко заданной компьютерной программы.

Мультимедийное пособие позволяет предложить учащимся озвученные носителями языка и билингвами тексты с различными акцентологическими характеристиками дикторов в сопровождении ряда предтекстовых и послетекстовых заданий, эффективно обеспечивающих формирование речевых навыков и создающих необходимые предпосылки для развития коммуникативных умений на основе аудиовизуального предъявления и анализа реальных ситуаций речевого общения. Широкое использование различных видов слуховой и зрительной наглядности позволяет вовлечь обучающихся в речевую деятельность, по ходу которой осуществляется обучение выбору и употреблению языковых и речевых средств реализации различных коммуникативных стратегий, направленных на достижение запланированного результата воздействия на партнера по коммуникации в процессе общения.

6. Поскольку речь тесно связана с мышлением, задания коммуникативного характера должны быть направлены на стимулирование активной интеллектуальной деятельности обучающихся. При этом упражнения могут быть представлены как заданиями, требующими определенной, заранее спланированной и однозначной реакции, например, подстановка слов, выбор ответов на вопросы по тексту, содержательно-смысловой и структурный анализ текста, восстановление текста и т. п., поддающихся контролю и оценке ком-

пьютером, так и творческими заданиями, допускающими широкую вариативность ответов, например: описание картины; описание внешности и оценка поступков и характеров персонажей литературных произведений; высказывание предположений о дальнейшем развитии событий по тексту или отрывку из фильма и т. п.

Работа с мультимедийным пособием должна быть ориентирована на те коммуникативные задачи, которые предстоит решать учащимся в условиях реального общения в будущем. Такой подход позволит придать практическую направленность изучению языка и повысить учебную мотивацию.

7. Мультимедийное пособие должно обеспечить усвоение русского языка как языка международного общения в тех ситуациях, которые наиболее часто возникают при общении на русском языке с представителями других народов и могут быть представлены в рамках соответствующего коммуникативного минимума. Наблюдая и анализируя случаи употребления языка для решения конкретных задач общения, обучающиеся должны ясно осознавать, зачем и для чего необходимо овладеть языковой системой, а структура пособия и его методический аппарат должны максимально учитывать специфику формирования коммуникативной компетенции.

Реализация вышеизложенных принципов в электронных мультимедийных учебниках и учебных пособиях позволит значительно повысить эффективность их применения в обучении русскому языку как средству международного общения.

Иностранный акцент в русской речи: универсальное, типологическое и специфическое

Е. Л. Бархударова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

elenalb2007@rambler.ru

Фонетическая система, иностранный акцент, типология, функционирование

Summary. Speaking about foreign accent in Russian speech we can distinguish its typological and specific features. It is also possible to determine in Russian phonetic system difficulties, which prove to be important for all foreign students.

Для создания практической фонетики русского языка как иностранного актуальной была и остается проблема разграничения универсального, типологического и специфического в звуковом строе русского языка и в звуковом строе иноязычных систем — родных языков учащихся. Что касается иностранного акцента, то обычно разграничиваются его типологические и специфические черты. Практика изучения типологии иностранного акцента в русской речи показывает, что универсальные черты акцента фактически отсутствуют, однако в фонетической системе русского языка могут быть выделены участки, на которых всегда так или иначе наблюдается фонетическая интерференция.

Иными словами, изученный к настоящему времени материал, отражающий ошибки иностранных учащихся в области русского произношения, позволяет с определенной долей вероятности говорить об универсальных трудностях в фонетической системе русского языка. Все они определяются специфическими чертами, характерными для звукового строя русского языка, то есть такими чертами, которые характеризуют только этот звуковой строй и никакой другой.

Так, специфической чертой русской фонетической системы является противопоставление твердых и мягких губных в абсолютном конце слова (ср. *всем* — *в семь*, *кров* — *кровь*). Соответственно мягкие губные на конце слова трудно произносить абсолютно всем контингентам учащихся, но варианты фонетического искажения у носителей разных языков оказываются разными и, таким образом, имеют типологический характер.

Чаще всего происходит замена мягких губных на твердые или полумягкие: **обу*[f] (*обувь*). Данное явление характерно, например, для английского, испанского, венгерского акцентов в русской речи. Такое же нарушение обычно имеет место у представителей славянских языков. В то же время носители языков, в которых структура слога является жесткой и слог не может оканчиваться на шумный согласный, на месте конечного мягкого губного произносят сочетание «полумягкий (или мягкий) согласный + [i]».

Соответственно в большинстве акцентов не различаются такие фонетические слова, как *тон* — *тонь*, *глуп* — *глубь* [глуп'], *готов* — *готовь*, *эконом* — *экономь*. В акценте же носителей языков с жесткой структурой слога (вьетнамского, китайского, корейского, тайского, японского и некоторых других) совпадают в звучании фонетические слова *тонь* — *тони*, *сыть* — *сыти*, *цель* — *цети*, *верфь* — *верфи*, *кровь* — *крови*, *озимь* — *озими* и другие подобные.

Ярким своеобразием отличается функционирование русских глухих и звонких согласных, часто вступающих в отношения позиционной мены пересекающегося типа. Во многих иноязычных системах позиционная мена по глухости / звонкости перед последующим шумным согласным носит необязательный характер. Как следствие в ряде иностранных акцентов, например, в английском, французском, арабском, дается то правильный вариант произношения, то неправильный вариант, в котором не соблюдается названная позиционная закономерность: **ло*[d]ка, **[s]бор*. В некоторых акцентах вместо регрессивной ассимиляции может наблюдаться прогрессивная, в связи с чем носителями немецкого языка, в частности, одинаково произносятся слова *отгадать* и *откатать*. В абсолютном конце слова в большинстве языков мена звонких на глухие отсутствует. В английском акценте такие омофоны, как *групп* — *груб*, *плот* — *плод*, *рок* — *рог*, различаются в произношении. В акценте представителей языков с жесткой структурой слога глухие и звонкие в указанных словах произносятся с последующей гласной вставкой.

Ряд типологических особенностей фонетической интерференции связан с переносом закономерностей функционирования глухих и звонких согласных в родном языке на изучаемый. Как известно, в интерферированной русской речи носителей большинства языков романской группы происходит мена глухих согласных на звонкие в положении перед сонорным и [v] — [v']: **[z] Леной*, **[z] вами*. В акценте носителей ряда германских языков (немецкого, исландского) глухой [c] в абсолютном начале слова меняется на звонкий коррелят.

К числу русских звуков, которые представляют несомненную трудность для всех контингентов учащихся, можно отнести гласный [ы] и твердые шипящие [ш], [ж]. В большинстве акцентов русский [ы] меняется на гласный передне-среднего ряда [i]. В акценте же французов на месте [и] и [ы] произносится гласный, более продвинутый вперед, чем русский [и], а в акценте корейцев обычно встречается гласный заднего ряда [ü], более похожий по звучанию на русский [y], чем на [ы]. На месте русских твердых шипящих чаще всего произносятся полумягкие или мягкие переднеязычные фрикативные. Однако в акценте испанцев появляется среднеязычная аффриката [ç'], а в акценте китайцев-носителей южных диалектов частотна замена шипящих на свистящие.

Специфические черты иностранного акцента обычно сопряжены со специфическими характеристиками звукового строя родного языка учащихся, которые при наличии благоприятных условий переносятся на изучаемый язык. Чаще всего в акценте отражаются специфические закономерности в области функционирования звуковых единиц. С переносом на изучаемый язык характерных для родного языка

позиционных закономерностей может быть связано появление в акценте чуждых русской фонетической системе «экзотических» звуков: носовых гласных, заднеязычных носовых сонорных, межзубных и губно-губных щелевых согласных и ряда других. Так, в акценте китайцев на месте сочетаний гласных с носовыми согласными в абсолютном конце слова встречаются носовые гласные: *нокл[õ] (*поклон*), *зак[õ] (*закон*). Как в акценте китайцев, так и в акценте испаноговорящих в позиции перед заднеязычными шумными могут произноситься заднеязычные носовые: *су[ŋ]ка (*сумка*), *ба[ŋ]ка (*банка*). Изучающие русский язык испаноговорящие в ряде позиций регулярно произносят губно-губной щелевой [b] на месте [õ], межзубный [d] на месте [д], заднеязычный щелевой [ç] на месте [г]: ра[b]ота — вместо ра[õ]ота, по[d]арок — вместо по[д]арок, за[ç]орать — вместо за[г]орать.

Разграничение универсального, типологического и специфического в иностранном акценте представляется целесообразным проводить в трех аспектах — в аспекте системных противопоставлений, в артикуляционном аспекте и в аспекте функционирования звуковых единиц.

О развитии познавательного интереса у иностранных учащихся при чтении

Н. Г. Большакова

Российский университет дружбы народов (Москва)

chatelet@rambler.ru

Познавательный интерес, языковая информация, смысловая информация, система текстов, тематический цикл

Summary. In this work the author considers issues relating to the foreign learners' development of the cognitive interest as one of the main factors of speech act on the basis of the system of texts.

В соответствии с современными тенденциями в образовании перед преподавателями РКИ стоит цель — ориентировать учащихся на самостоятельную работу, формируя стойкие позитивные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес, отражающий познавательные потребности личности.

Познавательный интерес является важным фактором совершенствования обучения, делая процесс познания увлекательным, лично значимым и способствуя продуктивному изучению языка. Хотя познавательный интерес в определенной степени зависит от личностных черт того или иного студента, однако прежде всего он зависит от заданных преподавателем условий учебной деятельности и ее организации. Можно сказать, что он представляет собой конкретную форму специального дидактического воздействия на обучающегося. Это положение в свое время было обосновано психологом Л. С. Выготским, который подчеркивал, что правильно организованное обучение не только развивает и укрепляет знания, но доставляет радость и удовлетворение от успешного результата. Неуверенность и неудовлетворенность, умственные усилия, не приносящие радости познания, неизбежно ведут к разрушению и угасанию интереса и тем самым снижают результаты обучения. И, наоборот, уверенность в успехе при изучении языка способствует развитию интереса и, соответственно, достижению положительных результатов в учебной деятельности.

При обучении русскому языку как иностранному познавательный интерес как мотив учебной деятельности студента, связанный с его специальностью, обладает наибольшей побудительной силой. Но поскольку интерес в целом складывается из ряда составляющих, среди которых помимо профессионального фактора, немалую роль играет интерес к культурным ценностям страны изучаемого языка, то развитие у учащихся этого вида интереса стоит в ряду важных задач обучения. Большую роль в возникновении, формировании и развитии познавательного интереса призвана сыграть культурологическая информация, заключенная в предлагаемых для чтения текстах. Ее организация, весь арсенал методических приемов и методов ее предъявления в совокупности должны пробудить, поддержать и развить этот интерес в ходе учебной деятельности.

Чтение является наиболее приемлемым видом речевой деятельности для оптимального развития познавательного интереса, а печатный текст как источник информации наиболее оптимален для реализации учебных целей. Возможности текста позволяют обучающимся извлекать информацию избирательно: что-то пропустить, а что-то прочитать внимательно, забежать вперед, предвосхищая написанное, или, наоборот, вернуться назад — что очень важно для успешного возникновения и развития интереса к читаемому. Все это активизирует и стимулирует желание знать больше и лучше. Эта активизация познавательной деятельности является одной из основополагающих в процессе обучения, а отбор и организация языковой и смысловой информации, применение различных методических приемов в ходе обучения еще более укрепляют и развивают интерес в целях достижения учебных целей.

В методическом плане развитие познавательного интереса целесообразно осуществлять на материале системы текстов, обучающих чтению как виду речевой деятельности, прежде всего ознакомительному чтению. На наш взгляд, ознакомительное чтение в наивысшей степени отвечает формированию познавательного интереса как одного из наиболее действенных мотивов речевой деятельности.

Успешное развитие познавательного интереса предусматривает обильное чтение, которое осуществляется на материале системы текстов в рамках единого тематического цикла. Именно это обеспечивает необходимую повторяемость языкового материала, снимает трудности понимания читаемого и предоставляет широкие возможности для развития догадки, поставив новые дозы информации, полезные для восприятия. При этом содержание текстов, не иская сути читаемого, должно быть направлено на воспитание позитивного отношения к культуре, реалиям и традициям страны изучаемого языка. Все в целом поддерживает развитие интереса к предмету чтения, активизирует деятельность учащихся и ведет к достижению поставленных учебных целей. Успешное формирование познавательного интереса должно опираться на включение в современные учебники и учебные пособия по РКИ наиболее значимых для современного студенчества сюжетов, фактов, явлений современности, что является залогом развития познавательной компетенции учащихся.

Литература

1. *Большакова Н. Г.* Учет читательских интересов иностранных учащихся при составлении текстов для чтения // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-практической конференции 22–24 ноября 2007 г., МГУ. М., 2007.
2. *Волкова С. Л.* Становление познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Т. 2. М., 1982.
4. *Иванова А. С., Кейко А. С., Соболева Н. И.* Специфика презентации культурологических коннотатов в учебных материалах по РКИ // Проблемы межкультурной коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции «Язык как средство формирования интернациональной ментальности», ЛГПУ. Липецк, 2007.
5. *Кулибина Н. В.* Учебный и аутентичный тексты в языковом учебном процессе // I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы», РУДН. М., 2008.

Сопоставительная лингвистика и преподавание грамматики русского языка в ситуации русско-немецкого двуязычия

Н. Ю. Брюггеманн / Brüggemann Natalia

Гамбургский университет (Германия)
natalia.brueggemann@uni-hamburg.de

Сопоставительная лингвистика, типология, русско-немецкое двуязычие, преподавание грамматики русского языка для лиц, говорящих на немецком языке

Summary. The contrasting analysis of language categories (Russian / German) in grammar education allows for identifying points of specific language conflicts such as negative interference and attrition. In my contribution, I will present several grammatical categories of Russian and discuss their points of conflict, contrasting them with German parallel examples.

1. Языковая биография гамбургских студентов — «второе поколение»

Преподавание русского языка в немецком университете значительно изменилось со времен перестройки. Если в конце 1980-х годов среди студентов русистики практически не было носителей русского языка, то после открытия границ число зачисляемых в университет студентов-русистов с родным русским языком, получивших среднее и даже высшее образование на русском языке в России или в бывших советских республиках, доходило до 80%. В последнее время наблюдается совершенно иная картина. Среди студентов преобладающей группой является так называемое «второе поколение» — дети переселенцев и эмигрантов, не успевшие закончить школу в России, выросшие в Германии в двуязычной среде и имеющие безупречные знания немецкого языка. Что касается знаний русского языка, то здесь выделить какую-либо общую тенденцию значительно сложнее, уровень русского языка варьирует от знаний носителя до нулевых знаний, правда значительно выше в разговорной, чем в письменной практике. Так, по моим подсчетам, среди студентов-русистов, зачисленных в Гамбургский университет на зимний семестр 2008 и 2009 годов более 60% имеет именно такую языковую биографию.

Жизнь в двуязычии — одновременное активное употребление двух языков — полна своих преимуществ и проблем. Активное употребление языков произвольно ведет к их смешению (*mixed language, gemischte Sprachen*), к интерференции (негативный и позитивный трансфер), в отдельных случаях к аттриции категорий (*attrition*). Эти феномены безусловно вызывают интерес ученых психолингвистов, занимающихся проблемами функционирования билингвизма, освоения языков в двуязычии или в преподавании иностранных языков. В последнее время замечен более либеральный взгляд и на языковое смешение, и языковая компетенция билингва понимается не как двойное моноязычие, а как языковое состояние, имеющее свою специальную конфигурацию, в котором один из языков может преобладать над другим. Под языковой компетенцией билингва понимается особая способность свободного перехода от одного языка к другому, не присущая языковой практике монолингва [3: 142f.].

2. Сопоставительная грамматика

Описание грамматики в сопоставительном аспекте имеет традиционные корни. Что касается русско-немецкого сопоставления, здесь в первую очередь необходимо выделить очерки К. Г. Крушельницкой, впервые опубликованные в 1956 году. В Германии тема русско-немецкого сопоставления, имеющая претензии на грамматику, преследуется в работах [7], [5], [6].

То, что в основу грамматики, сопоставляющей разные языки, должен входить функциональный подход, является неоспоримым [8]. Так, если в русском языке категория оп-

ределенность не выражена при помощи морфологических средств, например артикля, то говорить о том, что в русском языке такая категория вовсе отсутствует было бы несправедливо. Здесь эта категория выражается другими языковыми средствами, например порядком слов и коммуникативной нагрузкой предложения как «данного» или как «нового». Именно функциональный подход в сопоставительном описании позволяет вскрыть сущность категорий и закономерности их функционирования в языке [1: 46].

Для более адекватного сопоставительного описания, основанного на функционально-полевой структуре, следует задать следующими вопросами: 1. К какой функциональной категории или к какому функционально-семантическому полю принадлежит данная единица? и 2. В какую область этого поля, в центр или периферию, необходимо отнести эту единицу? [8: 15]. Здесь следует добавить, что одного простого представления набора всех языковых средств, входящих в одно функционально-семантическое поле, а также их характеристики по признакам центральность и периферийность не достаточно. Любому сопоставительному описанию по возможности должно предшествовать описание композиционного вплетения отдельных функций (значений). Так отдельная категория прежде любого описания должна быть представлена функционально на всех языковых уровнях: на лексическом, на морфологическом, на синтаксическом уровнях и на уровне текста. В качестве примера можно назвать функциональное описание категории вид, сделанное Ф. Леманом [4].

3. Преподавание русской грамматики в сопоставлении

Преподавание грамматики студентам-иностранцам и русско-немецким билингвам на основе сопоставления помогает не только представить системы обоих языков, их близость и расхождение, но и вскрыть и осознать уязвимые места, легко поддающиеся негативной интерференции. Исследования лингвистов, занимающихся языковой ситуацией второго поколения, такими феноменами как интерференция и аттриция, показывают, что потеря языковых средств является не произвольным и не непредсказуемым процессом, и что системные особенности доминирующего языка наряду с системными особенностями языка, поддающегося влиянию, могут направлять потерю языка по своему руслу, в рамках своих закономерностей. Так Анштаг удалось показать, что потеря формального выражения категории одушевленность у второго поколения начинается с форм женского рода. Мужской же род находится под влиянием позитивной интерференции и совершенно не поддается процессам аттриции [2].

В докладе будут представлены отдельные грамматические категории русского языка в сопоставительном аспекте, а также их «уязвимые места», благоприятствующие негативной интерференции.

Литература

1. Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 2006.
2. Anstatt T. Von Fröschen und Jungen: Die Kategorie der Belebtheit bei Russischsprechern in Deutschland // Vortrag auf dem XXXV. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffen in Salzburg, 2009.
3. Anstatt T., Dieser E. Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs) // Anstatt T. (ed.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, 2007. С. 139–162.
4. Bartnicka B. et. al. (edd.). Grammatik des Polnischen // Slavolinguistica. 5. München, 2004.
5. Gladrow W. (ed.). Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich // Berliner Slawistische Arbeiten. Bd. 6. Frankfurt am Main, 1998.
6. Gladrow W., Hammel R. (edd.). Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik // Berliner Slawistische Arbeiten. Bd. 15. Frankfurt am Main, 2001.
7. Gladrow W., Heyl S. (edd.). Slavische und deutsche Sprachwelt. Typologische Spezifika der slawischen Sprachen im Vergleich mit dem Deutschen // Berliner Slawistische Arbeiten. Bd. 1. Frankfurt am Main, 1996.
8. Kotin M. L. Die funktional-semantischen Felder im Deutschen und im Russischen als Mittel sprachtypologischer Deskription // Gladrow W., Hammel R. (edd.). Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik. Berliner Slawistische Arbeiten. Bd. 15. Frankfurt am Main, 2001. С. 9–26.

Курс «Русский язык и культура речи для иностранцев» и обучение лексическим нормам

М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова

Российский университет дружбы народов (Москва)
budilceva51@bk.ru, NatalyNov@yandex.ru

Коммуникативная компетенция, лексические нормы, студенты-иностранцы

Summary. The paper addresses the core problems at building the communication competencies of foreign student and justifies the “language culture” course as mean to build the required skills, the paper also proposes methodology of teaching those skills in the lexical norms study.

Главной целью обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» является формирование и совершенствование культурологической и коммуникативной компетенции учащихся в социокультурной, деловой и учебно-профессиональной сферах. В интернациональных вузах, таких как Российский университет дружбы народов, курс культуры речи до недавнего времени изучался иностранцами совместно с российскими студентами, но, как показала практика, отбор языкового материала, его презентация и методика обучения в русской и иностранной аудитории во многом должны быть различны.

Особую специфику имеет, в частности, работа по изучению лексических норм. Нередко именно в связи с проблемами словоупотребления связано неумение иностранцев адекватно выразить свою мысль, вследствие чего слушающий или читающий может понять данную мысль неправильно, искаженно. Именно при обучении лексике необходимо решать следующие важнейшие задачи: 1) преодоление трудностей лексического уровня, характерных для всех иностранных учащихся; 2) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника); 3) формирование лингвокультурологической компетенции с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков; 4) предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

Успешно решить поставленные задачи позволяет, на наш взгляд, использование в учебном процессе материалов раздела «Лексические нормы» пособия «Русский язык и культура речи для студентов-иностранцев», созданного коллективом авторов Российского университета дружбы народов. Работа с лексикой строится на основе поэтапного изучения наиболее значимых для иностранных студентов аспектов темы. Перечислим эти аспекты, прокомментируем основные проблемы и назовем некоторые типы заданий, направленные на закрепление формируемых навыков.

I. Точность словоупотребления.

В указанной подтеме особое внимание обращается на близкие по звучанию лексические единицы, имеющие разное значение, а также на близкие по значению однокоренные и неоднокоренные слова, лишь частично совпадающие по значению с соответствующими лексемами их родного языка. Далее делается акцент на такой особенности русской лексической системы, как наличие большого количества многозначных слов, при сопоставлении которых с соответствующими им словами родного языка обнаруживаются не только общие значения, но и существенные различия. В подобных ситуациях уточнить значение слова позволяет только его контекстное употребление.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что в некоторых случаях разные русские лексемы переводятся на родной язык одним и тем же словом, что приводит к нарушению иностранцами норм словоупотребления. При работе с такими словами следует объяснить учащимся различия в их значении и употреблении и попросить их самостоятельно составить с каждым словом словосочетания и предложения.

Еще один сложный для иностранцев пласт русской лексики — так называемые слова-интернационализмы, которые получили свое право на существование наряду с исконно русскими словами, близкими, но не тождественными им по значению. Для достижения точности словоупотребления необходимо знать оттенки значений тех и других, их стилистическую окраску, типичный для каждого слова контекст, а также помнить, что некоторые русские слова с интернациональной основой, имеющие в других языках сходные по структуре и звучанию лексемы, существенно отличаются от последних по смыслу.

Богатство русской лексики проявляется также в наличии большого количества паронимов. При обучении иностранных студентов правильному употреблению паронимов целесообразно разделить их на две группы: 1) паронимы с интернациональным корнем, часто переводимые на родной язык одним словом, например: *артистичный* — *артистический* и 2) паронимы, имеющие русский корень, иногда переводимые одним и тем же словом, а иногда — разными лексемами, например: *человеческий* — *человечий* — *человечный*. В начале работы с обеими группами паронимов целесообразно дать большое количество примеров с тем, чтобы учащиеся научились определять разницу в их значении. После этого предлагается задание на выбор слова-паронима, подходящего для конкретного контекста.

II. Лексическая сочетаемость.

Как известно, в разных языках в силу специфики национального языкового сознания слова нередко соединяются по-разному. Например, с существительным *вопрос* в русском языке сочетаются глаголы *задавать* — *здать*, *ставить* — *поставить*. Ср. в английском — *спрашивать вопрос* (*to ask a question*), в испанском — *делает вопрос* (*hacer una pregunta*) и т. п. Поэтому буквальный перевод многих словосочетаний с родного языка на русский нередко приводит к ошибкам. Для преодоления такого типа интерференции рекомендуются задания, направленные на сопоставление сочетаемости конкретных лексических единиц в русском и родном языках и на тщательную отработку контекстного употребления русских словосочетаний.

III. Выразительность и уместность словоупотребления.

Чтобы добиться максимальной выразительности речи, важно постоянно увеличивать свой словарный запас и уме-

ло пользоваться всеми богатствами лексики русского языка: многочисленными синонимами, антонимами и, конечно, разными фразеологизмами, отражающими колорит национального языкового сознания. При этом иностранцу (впрочем, как и российскому студенту) необходимо не просто знать перечисленные языковые средства, но и уместно их употреблять, учитывая особенности конкретной коммуникативной ситуации.

В заключение перечислим основные методические принципы, на которых построена работа по обучению иностранных студентов лексическим нормам в пособии по культуре русской речи: 1) посильность и последовательность предъявления учебного материала «от простого к сложному»; 2) связь работы над лексическими нормами с изучаемыми

темами на занятиях по РКИ по аспектам «общее владение языком» и «научная речь»; 3) связь лексического уровня со словообразовательным (учет наиболее продуктивных моделей) и синтаксическим (проблемы согласования и управления); 4) мотивированность и коммуникативность учебных заданий; 5) направленность заданий на привлечение лингвистических знаний и опыта, приобретенных студентом при изучении родного языка, проведение параллелей, выявление сходств, различий и частичных совпадений лексических систем.

Апробация данной методики на многонациональной студенческой аудитории показала ее несомненную эффективность при решении задач, поставленных в курсе «Русский язык и культура речи».

Дистанционный курс «Русский язык от А до Я. Первая встреча»

Н. А. Буре

Санкт-Петербургский государственный университет

nature@mail.ru, bure@nm.ru

Компьютерные технологии, дистанционное обучение, оптимизация учебного процесса, предвузовский этап обучения

Summary. The course «Russian from A to Я» is intended for beginners. With its help students will learn how to pronounce Russian sounds, get acquainted with some special features of Russian grammar, learn how to read in Russian, learn the words and expressions that will help to communicate with Russian people and learn how to behave in different situations.

В настоящее время компьютерные технологии представляют новые, более широкие возможности в процессе обучения иностранных студентов русскому языку.

В Санкт-Петербургском государственном университете на базе Виртуального института современных иностранных языков создан дистанционный курс «Русский язык от А до Я. Первая встреча».

Курс адресован иностранным учащимся предвузовского этапа обучения, желающим познакомиться с основами фонетической и грамматической систем русского языка.

Использование такого дистанционного курса является одним из путей оптимизации учебного процесса по русскому языку на этапе предвузовской подготовки.

Основной контингент — китайские учащиеся, которые приезжают в Россию на подготовительные факультеты. Для них знакомство с курсом — это первая встреча с русским языком за домашним компьютером. Без стресса, который они обычно испытывают в России, где их ошеломляет русская речь, надписи на русском языке.

Чаще всего английский язык учащихся оставляет желать лучшего, и первое время для них абсолютно невозможна коммуникация в новой языковой среде.

800 часов, которые предусмотрены для подготовки студентов на этапе предвузовского обучения явно не достаточно для данного контингента. Если студенты уже дома приобретут определенные языковые навыки, то аудиторные часы можно будет использовать более эффективно.

Цель курса — подготовить учащихся к использованию русского языка в их дальнейшем обучении в языковой среде в объеме вводно-фонетического и вводно-грамматического курсов, соответствующих задачам и требованиям «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение».

Курс состоит из модулей. Каждый модуль имеет название. В соответствии с названием подбирается лексика, грамматический материал, ситуации и тексты.

Все комментарии, задания и весь информационный материал представлен на трех языках: русском, английском и китайском.

Основные рубрики курса: грамматика, интонация, чтение, словарь, речевой этикет. Используются ландшафтные знаки, чтобы студентам легче было ориентироваться в материале.

В курсе использованы различные виды заданий, в том числе интерактивные в программах Hot Potatoes и Power Point. В конце каждого учебного модуля даются контрольные задания, которые будут присылаться на проверку преподавателю.

Словарная работа осуществляется в двух направлениях — пассивный словарь и активный, который называется «Мой

словарь», где учащиеся сами составляют свой словарь и переводят слова на родной язык.

Разработан отдельный модуль «Учим русские песни». Это приложение к курсу. Студенты могут познакомиться с текстом песен, послушать их, спеть с караоке или самостоятельно с музыкальным сопровождением.

Особенности дистанционного курса:

- наглядность (иллюстрированы различные виды упражнений, диалоги, тексты,
- словарь, грамматический материал);
- опора на авторские аудиоматериалы (можно услышать русские звуки, слова, предложения, диалоги, используя гиперссылку «Слушайте»);
- озвучена русская клавиатура, где можно услышать, как называются русские буквы;
- использованы различные Интернет-ресурсы (формируется индивидуальный образовательный маршрут студента);
- авторские презентации в программе Power Point;
- интерактивность (интерактивная русская клавиатура, интерактивные прописи, задания в программе Hot Potatoes);
- подача материала на трех языках (русский, английский, китайский).

Предполагаемые результаты. Студенты умеют:

- аудирование: распознавать на слух звуки в слогах и словах; количество слогов и место ударения в словах, повествовательные и вопросительные фразы на основе интонации;
- говорение: имитировать произношение слогов, слов, словосочетаний и коротких фраз; артикулировать русские звуки, акцентировать слова и интонировать короткие повествовательные и вопросительные фразы; грамматически и лексически верно осуществлять устные высказывания в объеме вводного курса;
- чтение: читать вслух слова и тексты вводного курса (подготовленное чтение) и новые тексты со знакомой лексикой после предварительного ознакомления;
- письмо: писать воспринятые со слуха слоги, слова, короткие фразы.
- речевой этикет: использовать этикетные формулы в повседневном общении.

Литература

1. Азимов Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М., 2006.
2. Бовтенко М. А., Гарцов А. Д., Ельникова С. И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А. Д. Гарцова. М., 2006.
3. Русский язык с компьютером. Шаг 1. Вводный фонетико-грамматический курс РКИ. М., 2006.

Когнитивно-дискурсивная парадигма описания языка науки при обучении иностранных англоговорящих магистрантов-филологов русскому языку

Е. С. Бутакова

Московский педагогический государственный университет

С. С. Бутакова

Санкт-Петербургский государственный университет

evamoisa@yandex.ru

Парадигма, лингвистические термины, синтагматические, парадигматические связи

Summary. The cognitive and discourse paradigm of Russian description have been observed in the present report. The systems organize of linguistic terms: syntagmatic, paradigmatic, derivational links that are discovered in the texts and disciplined master's speech thinking, contributed personal understanding translating text have fallen into the scope of the given investigations.

Проблема изучения и распространения языков приобретает новые аспекты, связанные с выявлением особенностей структуры языка и сознания, способности изучения языка как вида лингвопознания.

Все это связано с формированием новой парадигмы описания языка — когнитивно-дискурсивной, активно используемой данные, характеризующие речемыслительную структуру личности обучаемого.

В связи с этим на занятиях русского языка следует использовать профессионально-ориентированный метод обучения, который предполагает творческий уровень воображения, при котором активность обучаемого направлена на сознательное овладение будущей специальностью, на сопоставление английского языка с русским языком, выявление сходного и различного на всех уровнях языковых систем, преобразование тех структур, которые встречались в прошлом речевом опыте обучаемых, и конструирование на этой основе новых образов, что очень важно для будущей профессиональной деятельности магистрантов-филологов.

Поскольку основной сферой деятельности магистрантов является учебная, необходимо создать определенную языковую базу для коммуникации по проблемам филологии. Основным источником пополнения словарного запаса у обучаемых являются тексты, связанные с темами магистерских диссертаций. В процессе обучения следует опираться на субъективный речевой опыт учащихся, хранящийся в виде образов, представлений и знаний. В связи с этим конструирование такой естественной речевой ситуации дает возможность создать атмосферу общения, и задача магистранта должна заключаться в том, чтобы мобилизовать лингвистические средства, которые предлагаются ему текстом.

Индивидуализация обучения, ориентированная на личные характеристики, позволяет учащимся усваивать язык самостоятельно и успешно овладевать им как средством общения.

Как показывает практика чтения и перевода текстов, несовпадение градаций значений слов и средств их выражения в русском и английском языках вызывает у иностранных магистрантов-филологов известные трудности нахождения адекватных эквивалентов.

В связи с этим одной из задач овладения языком науки магистрантами является развитие в их памяти необходимой языковой системы, знания семантических правил, позволяющих совершать синонимические эквивалентные замены, производить правильный выбор необходимых языковых единиц в процессе чтения и перевода.

Однако лексический аспект в обучении иностранных магистрантов признается наиболее трудным, недостаточно лингвистически разработанным и методически организованным. Это объясняется еще и тем, что системности в лексике — самое сложное явление в структуре языка.

Следует отметить, что при чтении текстов по специальности наибольшие затруднения учащиеся испытывают при переводе терминов, что связано с противоречивостью свойств термина, относящегося и к системе языка, и к системе терминов. Для эффективного профессионального общения важно усвоить все компоненты содержания термина: его сочетаемость, способность вступать в синонимичные, антонимические и другие виды парадигматических отношений, то есть нужно исследовать термин в тексте: текстовые

связи будут способствовать лучшему усвоению и комплексному использованию понятийно-языковой природы терминов, что связано с оптимизацией процесса. Поскольку лингвистическая терминология обладает многозначностью, семантической неопределенностью, синонимичностью терминов, а также их антонимичностью, актуальной становится задача ее теоретического описания.

Тем более, что исследование структурно-семантических особенностей лингвистических терминов и их системное описание имеет и практическое значение.

Как показал анализ текстов, используемых магистрантами, следует обращать внимание на семантический способ терминообразования в лингвистической терминологии, поэтому развитие навыков владения именными специальными словосочетаниями является актуальной методической задачей.

Причем тождество синтаксической связи не означает схожести лексико-семантических отношений между ними в разных сочетаниях.

Семантически ведущим компонентом является существительное, обозначающее определенное понятие и вступающее в системные отношения с другими словами, словосочетаниями, входящими в терминосистему.

Так, например, 'root inflection' вступает в синонимические отношения с inflection of the root.

Слово 'affix' характеризуется синтагматическими связями с другими словами: прилагательными, глаголами, образуя словосочетания:

functional affix — функциональный аффикс;
derivational affix — деривационный аффикс;
derogatory affix — пренебрежительно-уменьшительный аффикс.

В поиске эквивалента следует перефразировать атрибутивные сочетания в предложные и глагольные конструкции, способствующие выявлению «опорных моментов, которые предшествовали закреплению в материальной оболочке бинарного термина одних мотивирующих признаков и опускание других» (Шадрова В. М., АКД 1990).

Так, например, Compound derivative — derivative that has compound structure — 'сложное производное слово'

'deverbal noun' — noun that originates from a verb — 'отглагольное существительное'.

derivational affix — affix used for derivation — 'деривационный аффикс'.

native affix — affix that originates from language — 'аффикс, происходящий из родного языка'.

root word — word that consists only of a root — 'коренное слово'.

О важности использования текстового материала с системной организацией его лексики свидетельствует тот факт, что до специального обучения магистранты имеют лишь ориентировку на семантику высказывания и интуитивно осуществляют контроль за языковыми средствами.

Системная организация текстовой лексики способствует тому, что эти знания приобретут осмысленность, на их основе будет осуществляться самоконтроль по выбору адекватных замыслу текста средств языка, нахождение более точных эквивалентов, что сделает речь магистрантов более выразительной, оригинальной.

Проблема лингвистического подтекста в русском художественной литературе: (из опыта работы в испанской университетской аудитории)

А. Ф. Буэно / *Aída Fernández Bueno*

Мадридский университет Колумпенсе (Испания)

afbueno@filol.ucm.es

Лингвистический подтекст, стилистика текста, комментарий к тексту, преподавание русской литературы

Summary. In my speech I intend to present some examples of practical work with literary texts in Russian literature class as foreign literature at the Complutense University of Madrid. The methodology employed is a reading of the Russian Functional Stylistics, with special attention to the concept of linguistic subtext because it implies an integrative approach to literary phenomenon bring together the literary and linguistic.

На филологических факультетах в университетах Испании не так давно по историческим причинам было принято решение отделять изучение языка от изучения литературы. Метод отдельного обучения был разработан, игнорируя естественные общие корни в изучении языка и литературы. При этом утверждается, что поскольку изучение языка основывается на объективных научных методах, а изучение литературы остается на субъективной основе, то их изучение и преподавание надо развести. Это решение не является положительным ни для литературоведческих, ни для лингвистических исследований и преподавания языка.

В 70-х годах XX в. в Испании появляется и распространяется метод анализа текстов на всех этапах обучения. В целях предполагаемой объективности принимается негибкий структурный механический метод обучения литературе. Школьники и студенты в университетах воспринимают его использование, не понимая какую пользу приносит данный метод. Результат был очевиден: постепенно терялся интерес к чтению за пределами учебной программы. Это явный признак того, что метод показал свою неэффективность. В 1980-х годах были услышаны наиболее критические отзывы. Они поставили под сомнение использованные методы на занятиях. Началась работа над новыми решениями.

Можно сказать, что на отделении Славистики Мадридского университета благодаря исследованию Л. Г. Кайде мы работаем в другом направлении и с очень хорошими результатами. Этот подход позволил мне ознакомиться со взглядами различных российских авторов в сфере русской стилистики и с их различными направлениями и методами

работы. Через некоторое время мы внедрили этот подход на занятиях по русской литературе для студентов славянской филологии. Эта методика работает интегративно, объединяя обучение языку и литературе. Эта методика является интересной особенно в обучении иностранным языкам и литературам. Она считает лингвистическое знание данного языка важными для глубокого понимания текста и культурного развития обучающихся.

Основное затруднение, которое мы встречаем при реализации данного подхода, является недоступность русских теоретических источников. В испанском издательском мире мало спроса на этот продукт. Некоторые исследователи (М. Васкес Медель, М. Родригес Пекеньо) установили необходимость перевода творчества ряда ключевых российских работ этого плана. Но эта задача пока далека от своего решения.

Чтобы проиллюстрировать применяемый нами метод работы с текстами, я выбрала следующие примеры: «Дурочка» (И. А. Бунин), «Бухара» (Л. Улицкая), «Иван Матвевич» (А. П. Чехов).

Цель моего выступления на этом Конгрессе заключается в представлении некоторых практических примеров того, какова степень влияния русской теории и практики в нашей университетской деятельности по преподаванию русского языка. Сейчас, когда происходит адаптация всех учебных программ в рамках Европейского Пространства Высшего Образования, мы должны еще больше взаимодействовать с целью более глубокого профессионального и культурного взаимопонимания.

Процесс обучения РКИ в зарубежном вузе и роль русского преподавателя в этом процессе

О. П. Быкова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва)

olbyk@rbcmail.ru

Процесс обучения, система обучения, профессионально-педагогические функции преподавателя

Summary. The report reflects upon the process of studying Russian as Foreign Language in a university abroad, as well as upon the role of Russian teacher in the process.

1. Процесс обучения РКИ в зарубежном университете, понимаемый как последовательное педагогически и методически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели и задачи обучения, образования и развития учащихся, имеет свои особенности, отличающие его от аналогичного процесса в российском вузе. Это обусловлено тем, что вся система преподавания РКИ (цели и задачи обучения, организационные формы, условия обучения, принципы, подходы и методы, содержание, средства обучения) при функционировании ее в иноязычной среде работает по-иному, нежели в русскоязычной среде.

2. Наличие или отсутствие русского преподавателя в зарубежном вузе также является для нас значимым компонентом в системе обучения РКИ.

Русских преподавателей можно разделить на следующие группы: профессиональные преподаватели РКИ (среди них есть и опытные, и совсем молодые специалисты); филологи без специализации РКИ; носители языка, не прошедшие подготовку по специальности. Трудности для каждой из категорий работающих будут, очевидно, разные. Но с на-

шей точки зрения, для всех важно понимать специфику работы русского преподавателя в иноязычной среде. Другое дело, что наряду с этим пониманием для данных категорий преподавателей будут акцентуализироваться разные учебно-методические составляющие: для русского преподавателя-русиста на первый план выйдет процесс адаптации в данной стране, в конкретном вузе; для преподавателя-нефилолога — процесс погружения в суть новой специальности; для преподавателя, давно живущего и работающего вне России, — кроме погружения в специальность, процесс пополнения знаний о современных российских реалиях.

3. Исследователи выделяют ряд профессионально-педагогических функций, которые должен выполнять преподаватель РКИ:

- Конструктивно-организаторская функция — проявляется в процессе подготовки к учебным занятиям.
- Коммуникативно-обучающая функция соотносится, во-первых, с практической целью обучения, во-вторых, с методом преподавания, его языковым, речевым и коммуникативным содержанием.

- Информационно-ретрансляционно-воспитывающая функция. Информация, актуальная для преподавателя РКИ, представляет собой сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, традициях России, а также сведения, имеющие отношение к профориентации учащихся, их групповым и индивидуальным интересам и, конечно, к диалогу культур. В процессе ретрансляции этой информации преподаватель не только обучает, но и воспитывает, развивает учащихся.
- Мотивационно-стимулирующая функция предполагает ориентацию деятельности преподавателя на учащегося и состоит в преобразовании его из объекта обучения в субъекта учебного взаимодействия коллег, партнеров.
- Инструментально-адаптирующая функция реализуется в использовании преподавателем разнообразных средств обучения. Преподавателю должна принадлежать активная роль при выборе, адаптации и оптимальном включении в соответствии с заданными целями определенных средств в процесс обучения на каждом из этапов его деятельности.
- Оценочно-гностическая функция связана, с одной стороны, с умением преподавателя определять возможности учащихся, а с другой стороны, с умением соотносить их с формируемыми уровнями знаний, навыков и умений и сопоставлять их с требованиями Госстандарта и типовых тестов по РКИ.
- Функция самореализации и саморазвития заключается в профессиональном самообразовании преподавателя РКИ [1], [2], [3].

С нашей точки зрения, все семь функций, естественно, должны выполняться и русским преподавателем, работающим вне России. Но существенная разница заключается в следующем:

1. Реализация конструктивно-организаторской функции во многом будет зависеть от конкретных условий обучения, поэтому русский преподаватель, с одной стороны, будет опираться на свой прежний педагогический опыт (если он у него есть), с другой — должен будет адаптироваться к тем

требованиям, которые предъявляет к нему учебное заведение, в котором он работает.

2. Функции коммуникативно-обучающая, информационно-ретрансляционно-воспитывающая и функция саморазвития, являются приоритетными при работе преподавателя в иноязычной среде обучения. При этом информационно-ретрансляционно-воспитательная, может быть глубоко, полноценно и адекватно реализована **только** русским преподавателем как носителем изучаемых языка и культуры, а успешная реализация функции саморазвития является необходимым условием эффективной деятельности преподавателя в стране пребывания.

3. Мотивационно-стимулирующая и инструментально-адаптирующая, возможно, будут реализованы лишь частично, так как также, как и первая, напрямую зависят от конкретных условий обучения (так, например, о коммуникативно-деятельностном подходе, при котором наиболее полно может быть раскрыта мотивационно-стимулирующая функция преподавателя РКИ, далеко не всегда может идти речь вне России).

4. Оценочно-гностическая функция при работе преподавателя за рубежом требует от него предельной методической гибкости, так как при реализации именно этой функции преподаватель должен выступить посредником между разными педагогическими системами.

Если выполнение информационно-ретрансляционно-воспитательных задач русским преподавателем должно привести к созданию подобия русской культурно-языковой среды, то выполнение гностических и конструктивно-организаторских должно помочь созданию подобия российского образовательного пространства.

Литература

1. Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998.
2. Молчановский В., Шителевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность. М., 2002.
3. Щужин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. М., 2003.

Влияние русской культуры на восприятие русского письменного текста носителями китайского языка

Ван Чжэ (КНР)

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

wangz339@mail.ru

Русская культура, восприятие письменного текста, носитель китайского языка

Язык — важнейшее средство человеческого общения, с помощью языка люди выражают свои мысли и передают информацию другим. А текст представляет собой самую сложную структуру языка. Во-первых, в тексте проявляются почти все закономерности языка; во-вторых, в тексте отражаются мышление и сознание человека; в-третьих, текст является своеобразным носителем мыслей автора, его личного духовного мира, что является особенно важным для художественного текста. Восприятие текста является ключом и предпосылкой к успешному изучению текста.

Восприятие текста — это система процессов информационной переработки текста, которая опосредует его понимание. В последние годы проблема восприятия текста привлекает большое внимание специалистов. К ее изучению применяются разные подходы. Во-первых, восприятие текста представляет собой психический процесс, а значит оно принадлежит к области психологии; во-вторых, изучение восприятия текста самым тесным образом связано с языком, следовательно, относится к компетенции лингвистики. Исходным психолингвистики является подход к пониманию и восприятию текста как к сложному психическому процессу. Мы исходим из того, что восприятие текста есть сложный психический процесс, который связан с переработкой собственно языкового и экстралингвистического материала.

Адекватность восприятия текста обеспечивает точность и глубину понимания текста. В связи с этим мы ставим своей целью выявить собственно языковые и лингвокогнитивные факторы, которые влияют на адекватность восприятия текста, и которые, с одной стороны, способствуют лучшему его пониманию, а с другой стороны — препятствуют понима-

нию. Необходимо также раскрыть особенности восприятия письменного текста на русском языке носителями китайского языка. Восприятие текста обусловлено многочисленными факторами. На наш взгляд, главными факторами, влияющими на восприятие текста носителями китайского языка, являются такие факторы, как уровень владения языком, т. е. речевые умения и навыки, знание русской культуры, мировой культуры, а также конституция, а русская культура в процессе восприятия русского письменного текста носителями китайского языка играет важнейшую роль.

В докладе включены:

1. Отношения между языком, культурой и мышления человека. Язык отражает мировидение, ценности и обычаи, он тесно связан с культурой. Анализ языка позволяет «наблюдать» за ходом познания и мышления человека, поскольку языковые единицы являются не просто выдуманными человеком знаками, а результатом сложного процесса познания и отражения деятельности человека.

2. Различия русской культуры с китайской.

3. Анализ влияния русской культуры на восприятие русского письменного текста носителями китайского языка по проведенным экспериментам среди китайских студентов.

Русский и китайский языки принадлежат к числу важнейших языков мира. С углублением сотрудничества в разных областях между Китаем и Россией, с развитием и укреплением русско-китайских межкультурных контактов овладение русским и китайским языками стало особенно важным в наших странах. Представляется, что результаты могут оказаться крайне полезными в практике преподавания русского и китайского языков как иностранных.

Русский язык как средство межнационального и «внутринационального» общения на занятиях по русскому языку и культуре речи

И. Ю. Варламова

Российский университет дружбы народов (Москва)
varlamova60@mail.ru

Молодежный жаргон, культура речи, нерусская языковая среда, инкультурация, аккультурация

Summary. The paper focuses on the problems of teaching Russian students the national Russian language as international communication mean, taking into account the low level of their language knowledge and active jargon using.

Функционирование языка, а также происходящие в нем изменения зависят от многих факторов. Не последнее место среди них занимают национальные, социальные, возрастные особенности субъектов общения, т. е. тех, кто использует язык как средство общения.

Известно, что объединение членов общности происходит на основе единства убеждений, ценностей и языка. В современной российской среде, склонной к социальному, экономическому, национальному, культурному расслоению, возрастает роль русского языка как средства не только межнационального, но и «внутринационального» общения. Благодаря сохранению культурного наследия, национальных традиций, национального языка создается связь между поколениями. Именно русский язык должен выполнять эту объединяющую функцию. Однако в реальной жизни язык часто разъединяет.

Рассмотрение использования русского языка в среде студентов технического профиля Российского университета дружбы народов (РУДН) дает основания утверждать, что с каждым годом уровень знания студентами русского языка неуклонно падает. Студенты все активнее используют нелитературные формы языка (просторечие и жаргон).

Активное использование студентами жаргона объясняется стремлением молодежи отделиться от мира взрослых, подчеркнуть свою самостоятельность и независимость. Характерным признаком молодежного жаргона является большое количество слов с расплывчатым, неопределенным значением; в любое случайное слово вкладывается любой смысл, потому что «свой» должен ориентироваться не столько на слова, сколько на скрытый за ними подтекст. При таком отношении к общению собеседники часто говорят каждый о своем, плохо или совсем не понимая друг друга. Вследствие этого разрушается сама суть общения.

Негативным следствием использования студентами жаргона является обеднение их словарного запаса, неспособность в рамках учебного процесса выражать свои мысли с помощью литературного языка. Часто студенты не могут найти литературные эквиваленты жаргонным словам, иногда они даже не подозревают, что используемая ими лексика относится к жаргону (часто криминальному). Для многих из них стирается грань между грамотной речью и жаргоном.

Думается, это вызвано тем, что предлагаемые молодежной аудитории телевизионные передачи, фильмы, сериалы, шоу отличаются низким культурным и языковым уровнем: изобилуют просторечными формами, жаргонными выражениями. Печально популярный на нашем телевидении криминальный жаргон становится неотъемлемой частью молодежного языка. Очевидно, что такое отношение молодежи к русскому языку может быть одним из факторов, разъединяющих поколения.

В многонациональной стране мощным объединяющим фактором является государственный язык как средство межнационального общения. Современное российское многонациональное общество столкнулось с проблемой недостаточного знания гражданами государственного русского

языка. Для многих граждан РФ русский язык является вторым языком, который они мало используют в своем регионе, поэтому уровень владения им достаточно невысокий.

В последние годы в связи с происходящими в стране социально-экономическими изменениями в РУДН значительно возросло количество российских студентов, выросших в нерусской языковой среде, с низким уровнем знания русского языка. Такие студенты, как правило, владеют только устной разговорной речью, часто используя просторечные формы и жаргонные слова. Они не осознают, что данные языковые средства находятся за рамками литературного языка. Рассматриваемый контингент студентов испытывает те же трудности, что и иностранные студенты, например, при выборе слова из ряда синонимов, при необходимости создания словосочетания без нарушения лексической сочетаемости, при определении рода существительных, при образовании падежных форм.

Молодые люди, выросшие в нерусской языковой среде, испытывают большие затруднения при обучении в вузе. Студенты из некоторых регионов России, попав в Москву, иногда даже испытывают затруднения, связанные с вхождением в российскую национальную культуру. Это факт, а также недостаточное знание русского языка часто приводит к тому, что учащиеся объединяются по национальному признаку, избегая контактов с русскоговорящими студентами. Это, в свою очередь, способствует расслоению молодежи по национальному признаку.

Думается, выходом из сложившейся ситуации может быть приобщение многонациональной российской студенческой молодежи к русскому литературному языку на занятиях по русскому языку и культуре речи. Актуальность данной дисциплины возрастает с каждым годом, что требует разработки новых программ с учетом особенностей контингента обучаемых. Такая работа проводится на кафедре русского языка инженерного факультета РУДН, где созданы отдельные программы для российских и иностранных студентов.

Занятия по русскому языку и культуре речи имеют и культурологическую составляющую. В рамках технического образования обучение русскому языку и культуре речи является одним из способов инкультурации (приобщения к родной культуре) тех студентов, для которых русский язык является родным. Для российских студентов, выросших вне русской языковой среды и культуры, а также для иностранных студентов занятия по русскому языку и культуре речи — способ приобщения к другой, отличной от их этнической, культуре, т. е. средство аккультурации. Для повышения эффективности учебного процесса необходимо учитывать, что это разные способы приобщения к культуре и, соответственно, к языку.

Таким образом, занятия по русскому языку и культуре речи призваны не только помочь студентам улучшить качество их речи, но и показать им, что русский язык был и остается средством межнационального и «внутринационального» общения и что во многом именно от них зависит, будет ли он таким.

Описание языка как средства общения и синтаксические фразеологизированные структуры

А. В. Величко

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
rkiff@philol.msu.ru

Язык как средство общения, синтаксические фразеологизированные структуры, русский язык как иностранный

Summary. The subject of report is language as a means of communication and teaching Russian as a foreign language. In this connection we would like to analyze phraseological structures as means of communication.

Подход к изучению и описанию языка как средства общения составляет лингводидактическую основу преподава-

ния русского языка как иностранного. Дальнейшее развитие этого направления требует осмысления и уточнения основ-

ных положений теории речевого общения и их использования для определения содержательной стороны учебного процесса и разработки современной эффективной методики обучения иностранных учащихся практическому владению русским языком.

1. В современной лингвистике общение характеризуется как сложное многогранное явление и изучается в таких ее направлениях, как прагматика, психолингвистика, культура речи и др., которые акцентируют внимание на разных его сторонах, раскрывая новые его характеристики.

2. Обращение к данному вопросу в современной лингвистике обусловлено интересом к такому аспекту языка, как его межличностный характер. В этой связи полезно вспомнить определение понятия общения. Так, словарь С. И. Ожегова определяет общение как «взаимные сношения, деловая или дружеская связь». [2: 438]. В лингвистике это понятие конкретизируется как речевое общение, под которым понимается «общение с помощью речи для достижения целей коммуникантов» [1: 570]. Это означает, что обучение русскому языку иностранных учащихся — это не самоцель; необходимо обучать использованию языка, т. е. речи, общению. Пока на практических занятиях, пожалуй, больше обучают языку как системе лексических и синтаксических средств и в меньшей степени как средству общения. Идея о том, что мы обучаем общению на русском языке в практике преподавания пока еще нередко остается больше принимаемой идеей, но не получает полной реализации как в аудиторной практике, так и во многих современных учебниках и пособиях.

3. С названным положением тесно связано другое, согласно которому речевое общение имеет деятельностную сторону. Учет этой характеристики означает, что необходимо развивать и последовательно включать в процесс обучения активные формы работы учащихся: ситуативные задания, построение и разыгрывание диалогов, ролевые игры, обсуждения на занятиях проблемных тем и т. д. Не случайно, важным положением теории речевого общения является утверждение, что диалог является первичной формой языка, а монолог — вторичной.

Говоря о важности диалогичности как признака общения, важно отметить, что современная методика обучения иностранным языкам рассматривает учащегося не только как объект, но и как субъект обучения, подчеркивает необходимость развивать у учащихся навыки группового общения, переносить в процессе аудиторных занятий акцент с контакта «преподаватель — учащийся» на контакты «учащийся — учащийся» и «учащийся — группа».

4. Особое внимание следует обратить на положение о том, что язык — это не только вид речевой деятельности, но также и разновидность человеческого поведения. Это обуславливает необходимость учета при обучении общению на иностранном языке психологических и социальных условий общения, т. е. учет как лингвистических, так и экстралингвистических сторон речевого взаимодействия коммуникантов.

5. Переходя к характеристике содержательной стороны обучения иностранных учащихся общению на русском языке, мы акцентируем внимание на языковом аспекте этой задачи, так как именно языковой аспект играет важную роль в формировании и развитии коммуникативной компетенции и именно здесь проявляется специфика обучения общению иностранных учащихся в отличие от обучения носителей русского языка.

Отметим, что мы имеем в виду обучение обыденному общению, которое используется в обиходно-бытовой и социо-культурной сферах общения. «Обиходное (повседневное, обиходное, бытовое) общение — это первичная форма речевого поведения и бытования языка» [1: 384] В него включены все члены социума.

Важной задачей является выделение репертуара языковых средств, характерных для устной непринужденной речи, куда входят лексические и синтаксические средства разговорного литературного языка, а также языковые средства, выполняющие в языке фатическую функцию. Другими словами, стоит задача выделить и активно вводить в учебный процесс именно те языковые средства, которые тесно связаны с такими положениями теории речевого общения, как межличностный характер языка, его деятельностный характер и др.

6. Основное содержание сообщения посвящено синтаксическим фразеологизированным структурам (*Вот спортсмен, так спортсмен!; Как было не поехать!; Какой там прочитал!; Нет бы мне позвонить Тане. Не сидеть же в праздник одной; Хоть ничего не говори ей!; Добро бы погода была хорошая, а то всю неделю идет дождь* и др.), которые выражают разнообразные субъективно-модальные значения и используются в качестве контактоуставливающих средств, а следовательно позволяют говорящему реализовать его потребности как коммуниканта.

Литература

1. Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под общим руководством Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М., 2003.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1990.

О новых тенденциях в обучении русскому языку как иностранному

Т. Е. Владимирова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

yusvlad@rambler.ru

РКИ, диалог культур, дискурсивная, экзистенциальная и межкультурная компетенции

Summary. New tendencies to teaching Russian as a foreign language are considered in this report.

С развитием средств массовой коммуникации призыв философов рассматривать диалог культур в «горизонте личности» и в «горизонте культуры» (В. С. Библер, А. В. Ахутин) приобрел новое измерение. В фокус исследовательского внимания вошел «горизонт языка», а вместе с ним и феномены, принадлежащие одновременно языку, культуре и сформировавшейся в их пределах личности. Это языковая картина мира, языковое сознание (и самосознание) и языковая личность, являющаяся одновременно наследником и творцом дискурса. А методика преподавания РКИ существенно расширила свои представления о целях обучения, включив в свой арсенал такие понятия, как **дискурсивная, экзистенциальная и межкультурная компетенции**.

Выступая главным хранителем общего опыта, знаний, мыслей и ценностных представлений, дискурс фиксирует общую систему значений и то новое, в чем находит выражение творческая функция языка. Особую значимость обращение к «совокупности всего говорящего и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы» [3: 25] приобретает при рассмотрении межкультурной коммуникации. Если в

монокультурном общении восприятие собеседника носит «свернутый» характер в силу тождественности или близости предшествующего опыта, то при взаимодействии с носителем иного языка и иной культуры оно может осложняться действием языкового, коммуникативного или ценностно-смыслового барьеров. Поэтому в межкультурном общении знание характерных особенностей дискурса собеседника обесценивает восприятие его ценностных представлений и поведенческих особенностей как освященных традицией и, следовательно, как естественных и ожидаемых.

Действительно, вбирая в себя речевую / текстовую деятельность вместе с социокультурным контекстом, дискурс выступает как «поток, который передается от одного поколения к другому. Поколения рождаются и умирают, а деятельность (в нашем случае, деятельность речевая. — Т. В.) протекает через них, и она во многом независима от своего материального биологического субстрата. И уже непонятно, человек определяет деятельность, или деятельность «штампует» определенным образом человека» [2: 256]. Уточнение целей преподавания РКИ привело к введению в научный лингводидактический обиход таких понятий, как **дискурс**

(высшая единица обучения) и **дискурсивная компетенция** (одна из составляющих прагматической и, — шире, — коммуникативной компетенции).

Дискурсивная компетенция включает умение адаптироваться к различным речевым ситуациям и вести диалог в соответствии с национальными особенностями того или иного дискурса. Особое значение здесь приобретает знание общепринятого стиля и регистра общения, особенностей невербальной коммуникации и допустимой степени воздействия на собеседника, поскольку национальные стереотипы речевого поведения могут существенно отличаться. Ориентация учебного процесса на формирование дискурсивной компетенции достигается благодаря «погружению» иностранных учащихся в актуальную для них дискурсивную практику и их знакомству с ценностными представлениями, лежащими в ее основе. Так, вместе с дискурсом в отечественную науку вошло целостное, — трехмерное («язык — речь — дискурс»), — представление о диалогическом бытии.

Осмысление методикой преподавания РКИ необходимости обучения личностному самовыражению средствами изучаемого языка привело к введению в педагогический дискурс понятия **экзистенциальной (savoir-etre) компетенции**. Объединяя разнообразные факторы, характеризующие индивидуальность говорящего (т. е. взгляды, убеждения, ценностные представления и идеалы, личностные качества и т. п.), данная компетенция позволяет предупредить возникновение психологических и социокультурных барьеров в общении с представителем иной лингвокультурной общности. Примечательно, что в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» [1] специально подчеркивается важность овладения экзистенциальной компетенцией и отмечается, что формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут рассматриваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление.

Действительно, по мере взросления и социализации человек наследует языковую, речеведческую, социокультурную, научную, религиозную, мифопоэтическую и другие картины мира. А в языковом сознании постепенно выстраивается собственная **экзистенциальная** (от позднелат. *exis-*

tentia — имеющий отношение к существованию) **картина бытия**, своего рода «экзистенциальная пространственность» (М. Хайдеггер). Это делает актуальным изучение языка, речи и дискурса через призму личностного существования. Особый исследовательский интерес представляет рассмотрение языкового сознания и языковой принадлежности как создающих объективные предпосылки для формирования у носителей языка национально-самобытного «феномена мира» (Э. Гуссерль) и выявление концептуальных основ личностного бытия, которые обнаруживают себя в самом лексико-грамматическом строе высказывания и в философски значимых концептах, присутствующих в обыденном речевом поведении («мир», «дом», «слово», «счастье», «правда», «совесть», «вера», «власть», «деньги», «семья» и др.). Понимание национально-культурной специфики речевого поведения способствует восприятию типичных сценариев «строительства отношений», развивая у иностранных учащихся способность личностного самовыражения в русской языковой среде.

Обращение к «лингвистике языкового существования» (Б. С. Гаспаров) позволяет синтезировать результаты исследований в области этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, а также философской лингвистики (философии «обыденного языка»), экзистенциальной и гуманистической психологии, изучающих проблемы общения, межличностных отношений и поиска смысла существования. Интегративный подход к рассмотрению языка, речи и дискурса через призму личностного существования вносит существенный вклад в методику преподавания РКИ. Ведь **межкультурная компетенция** развивается на основе понимания национально-культурной специфики иноязычной дискурсивной практики и умения использовать разнообразные возможности для самовыражения в новой языковой среде.

Литература

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург; Москва, 2003.
2. *Щерба Л. В.* Философия. Наука. Методология. М., 1997.
3. *Щерба Л. В.* О творящем аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

Лингвострановедческая работа с аналитическими медиатекстами как аспект преподавания русского языка

С. А. Гореликов

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

sergeigor@mail.ru

Аналитические медиатексты, когнитивность, национально-языковой плюрализм, публичность, медийная грамотность

Summary. Parallel linguistic and regional geographic work with the qualitative current analytical Russian media texts having such attributes as an informational saturation, topicality, conceptual pluralism, logicity, intellectuality, national-language pluralism, wide publicity, is an effective means of perfection Russian, communicative skills and media literacy as for foreign pupils, and for pupils — native speakers of Russian.

Современный лингвистический анализ языка средств массовой информации (ЯСМИ) — языка российской прессы, телевидения и радио — преследует по крайней мере две цели — **теоретическую** (описательную, классификационную), при которой ЯСМИ исследуется или как функционально-речевая реализация языковой системы на определенном этапе ее развития, или как источник языкового материала для лексико-грамматических изысканий и **коммуникативно-практическую**. При коммуникативно-практической установке лингвистический анализ является инструментом, средством для наиболее полного, адекватного восприятия содержания текста, его обработки и профессионально-ориентированного речевого синтеза, т. е. последующего порождения текста (продуцирования) по изученной (проанализированной) структурно-семантической модели с целью передачи информации.

Именно последнее и является предметом данного доклада, конкретнее — специфика использования качественных аналитических медиатекстов как оптимального текстового материала при ассоциативно-комплексном преподавании русского языка как иностранным учащимся, так и носителям русского языка. Оптимальность соблюдается, если данные тексты:

а) вызывают как живой личностный, общечеловеческий, так и профессиональный интерес (для личной мотивации),

б) связаны с актуальными проблемами современности (для общей мотивации и, соответственно, интерактивной речевой практики),

в) обладают широким лингвистическим диапазоном, гармонично сочетают в себе как официально-деловые, научные, так и разговорно-бытовые, эмотивные, ассоциативные и жаргонные элементы (для расширения языковой компетенции).

В этой связи можно выделить по крайней мере три необходимых качества современных аналитических медийных текстов — **когнитивность** (познавательность), **национально-языковой плюрализм** и **широкая публичность**, обуславливающие исключительную эффективность и методическую целесообразность обращения к **текущей** прессе, теле / радио информации на занятиях по русскому языку **как в иностранной, так и русскоязычной аудитории**, естественно, с учетом уровня владения языком.

Когнитивность. Исключительная информационная насыщенность, логичность, интеллектуальность, концептуальный плюрализм качественных аналитических медиатекстов позволяет им выступать и в качестве эффективного

средства межнационального диалога культур. Под диалогом культур в данном случае понимается опосредованный диалог между авторами социально-аналитических, экономических, политологических, философских и др. публикаций в российских СМИ и учащимися, в достаточной степени владеющими русским языком, или носителями русского языка (в том числе билингвов). В качестве посредника-комментатора в таком диалоге выступает русист, задача которого — через лингвистический анализ и страноведческий комментарий максимально полно донести до учащегося концептуальную установку данного текста и вступить с ним в очный диалог с учетом специфики данной концепции.

В эпоху активной экономической, политической и культурной глобализации такой диалог исключительно актуален в плане адекватного представления **другого видения мира** как в общечеловеческом, так и профессиональном отношении. В данном случае оптимальный профессиональный статус русиста сводится к сочетанию «лингвист + россиевед», которое позволяет квалифицированно прокомментировать данный элемент публицистического текста или факт ЯСМИ в его современном политическом, экономическом, правовом, историческом, военном, бытовом и т. д. контексте. Такой комментарий в конечном итоге позволяет, отталкиваясь от данного конкретного факта ЯСМИ, выстроить соответствующий ряд ярких знаковых ассоциаций, отражающих национальную специфику в плане культуры, менталитета, психологии и других проявлений в зависимости от тематики анализируемого текста.

Национально-языковой плюрализм. Либерализация и демократизация общественной жизни современной России неизбежно отразилась и на всей системе функциональных стилей современного русского языка в «празднике вербальной свободы». Как результат, «язык СМИ сегодня обрел господствующее положение среди всех функциональных разновидностей, вобрав в себя, поглотив, ассимилировав в себе ресурсы всех названных функциональных стилей. Иными словами, язык СМИ сегодня представляет собой, хотим мы того или не хотим, обобщенную модель, совокупный образ национального русского языка, коллективным пользователем которого являются все россияне» [3: 16]. Отсюда вполне естественный и закономерный обратный процесс — мощная экспансия из ЯСМИ ставших стандартно-частотными индивидуально-авторских, эмоционально-экспрессивных, разговорных, просторечных, жаргонных элементов в некоторые жанры научной (политология, экономика, социология), а также официальной (парламентской, государственно-деловой) речи.

В этой связи национально-языковой плюрализм становится вторым приоритетным показателем ЯСМИ, позволяющим расширить языковую компетенцию учащихся до общенациональных масштабов через обращение к т. н. «инкрустированным» аналитическим текстам СМИ на актуальные темы, содержащие как общенародные книжные, разговорные, так и ограниченные по сфере употребления или относящиеся к пассивному составу жаргонные (возрастные, профессиональные жаргоны), региональные, историко-архаические, неологические и др. элементы, представленные часто в иронико-аллегорическом и метафорическом оформлении. В связи с этим такой подход имеет и четкую практическую направленность — в его задачи входит языковой анализ и комментирование, толкование (декодирование) в

первую очередь наиболее трудных для учащихся и частотных в современном русском ЯСМИ стилистически усложненных фрагментов текста с комбинацией коннотационных элементов (метафорика, иносказание, реминисценции, ассоциативы, разговорная фразеология и пр.) эксплицитно или имплицитно (прямо или косвенно) отражающих профессиональную, политическую, концептуальную, гражданскую, нравственную позицию автора и его оппонентов как в рационально-логическом, так и эмоционально-экспрессивном отношении. Таким образом, в данном случае под лингвострановедческой работой понимается параллельное лингвистическое и страноведческое комментирование усложненных и ключевых в семантико-понятийном отношении элементов текста.

Публичность. Современные технологии создали новую информационную среду обитания человечества, работа в которой становится совершенно самостоятельной и, может быть, важнейшей гуманитарной задачей [1: 7]. Отсюда одной из тенденций развития современной, особенно гуманитарной (экономической, политологической, юридической, философской), науки является ее нежелание ограничиваться кабинетно-академической сферой и, как следствие, ее активное внедрение в общественную и, следовательно, публичную, медийную сферу. Отсюда естественное стремление будущих и настоящих специалистов ассоциативно связать в медийном, общедоступном и привлекательном в языковом отношении, формате с актуальными проблемами современности даже значительно удаленные от них исторически и тематически различные ментальные, мировоззренческие, психологические явления и общественно-политические процессы. Такое «опубликование» научной сферы, или «онаучивание» публицистики, получило свое выражение не только в значительном участившихся публикациях и выступлениях специалистов (экономистов, физиков, математиков, экологов, социологов и др.) в популярных изданиях СМИ с «широкой публичностью» (с миллионными тиражами), требующих от специалистов высокой речевой культуры в области журналистики, но и в активном взаимодействии, сотрудничестве с российскими СМИ, использовании текстов СМИ в качестве важного источника профессиональных сведений. Таким образом, работа с ЯСМИ на материале аналитических газетных, журнальных текстов, теле- / радиоматериалов позволяет учащемуся через лингвострановедческий анализ выполнять не только чисто языковые задачи в плане повышения уровня владения русским языком, совершенствовать коммуникативные навыки, но и постоянно повышать свой уровень «медиа грамотности» («media literacy»), которая охватывает все стороны сложного процесса взаимодействия со СМИ: от уже ставшей почти обязательной в современной деловой жизни «связи с общественностью» («public relations») до необходимых технических навыков и умения находить нужную информацию и способности выявлять «различные идеологические интерпретации и понимания лингво-медийных технологий воздействия» [2: 262].

Литература

1. Быстрицкий А. Г. Новые облака. Современные медиа как создатели Вавилонской башни // Независимая газета. 2 сент. 2009 г.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. М., 2005.
3. Караулов Ю. Н. Язык СМИ как модель общенационального языка // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Тезисы докладов Международной научной конференции. МГУ им. М. В. Ломоносова, М., 2001.

Мотивы изучения РКИ студентами-славистами Тартуского университета

С. Б. Евстратова

Тартуский университет (Эстония)

destiny50@mail.ru

Славистика, мотивы выбора, результаты опроса

Summary. Motivation of choice of the slavist speciality by students at the University of Tartu is considered in the report. The investigation is based on the material of interrogation carried out in the years 1980, 2006 and 2009.

Социальные перемены последних лет оказали существенное влияние на мотивацию изучения русского языка как средства межнационального общения. Эти изменения коснулись и Эстонии: из предметов, обязательных для изучения, русский язык как иностранный стал предметом по вы-

бору, популярность его заметно упала. Однако после резкого спада интереса к РКИ, пришедшегося на начало девяностых годов прошлого века, в последнее время наблюдается незначительное, но неуклонное повышение количества желающих изучать его [3]. Наличие такой тенденции необхо-

димо учитывать, поскольку часть учащихся эстонских школ, намеренных изучать русский язык после окончания гимназии, поступает на отделения русской и славянской филологии вузов республики.

Внутренняя (заинтересованность в изучении языка) и внешняя (необходимость изучения предмета, качество учебников и специфика информационной среды) мотивация эстонских школьников в изучении русского языка как иностранного зачастую расходятся. Отношение к языку во многом зависит от того, как он преподается в школе, и очень существенно влияет на выбор будущей специальности при поступлении в вуз.

С целью выявления мотивов такого выбора на отделении русской и славянской филологии Тартуского университета в сентябре 2006 и сентябре 2009 года было проведено предпологавшее ответы на ряд вопросов анкетирование 72 студентов, обучающихся на разных курсах отделения, в том числе и в Открытом университете (аналог бывшего заочного обучения). Контингент опрашиваемых был достаточно гетерогенным, что зависело в основном от уровня преподавания русского языка как иностранного в школе и от интенсивности речевых контактов на русском языке за пределами школы (общение с друзьями, родственниками). Нужно сказать, что разнородности состава студентов по языковой подготовке сопутствовала разнородность по мотивации. Подобный опрос проводился автором данной публикации в 1980 году [4: 66–75], и это дает возможность проследить изменения в мотивах выбора специальности филолога-слависта абитуриентами, поступающими в Тартуский университет. Можно условно обозначить эти группы как первую (1980 год) и вторую (2006, 2009 годы).

Студентам нужно было заполнить анкету, предполагавшую ответы на такие вопросы, как 1. *Укажите факторы, повлиявшие на Ваш выбор:* а) специальность филолога казалась интересной; б) по рекомендации любимого учителя; в) возможность творчества; г) нравится работать с детьми, молодежью; д) обстоятельства сложились так, что иного выхода не было; е) другие причины. 2. *Университет даст мне возможность:* а) получить глубокие знания по предмету; б) расширить свой кругозор; в) общаться с интересными людьми; г) читать русскую литературу на языке оригинала; д) найти в дальнейшем хорошую работу; е) другие преимущества. 3. *Как Вы оцениваете свое знание русского языка?* а) очень хорошее; б) хорошее; в) скорее хорошее, чем плохое; г) скорее плохое, чем хорошее; д) плохое; е) очень плохое. 4. *Каковы Ваши источники знания по предмету?* а) объяснения учителя; б) книги и журналы; в) телепередачи; г) беседы с друзьями; д) беседы в семье; е) другие источники. 5. *В дальнейшем я собираюсь:* а) работать преподавателем русского языка как иностранного; б) заняться наукой; в) работать переводчиком; г) работать экскурсоводом; д) создать совместную российско-эстонскую фирму; е) другое. По пунктам 1, 2, 4 и 5 можно было выбрать три варианта ответа, ранжировав их по значимости.

Контент-анализ показал, что в ответах респондентов на вопрос о мотивах выбора отделения русской и славянской

филологии доминировал вариант *специальность филолога казалась интересной*: 54 ответа, т. е. 75%, причем 35 из общего количества респондентов второй группы, выдвинули эту причину на первое место. Под специальностью русского филолога имелась в виду возможность заниматься научной, переводческой, преподавательской или предпринимательской (в наше время это стало возможным) деятельностью.

Почти половина опрошенных (32 человека, т. е. 44%) готова преподавать русский язык как иностранный — правда, во взрослой аудитории (17 ответов) и не в Эстонии (14 студентов), и этот вариант рассматривается как один из возможных, но не основной: лишь 5 студентов, что составляет 7%, были готовы преподавать русский язык в эстонской школе.

23 человека из числа опрошенных, или 32%, мечтают о профессии переводчика, 9 (13%) человек предполагают в будущем заниматься бизнесом, создав совместную фирму; 8 (11%) — работать в сфере туризма и гостиничного бизнеса — возможно, создав собственную фирму. Следует отметить, что многие из опрошенных собираются искать работу за пределами Эстонии.

В целом результаты опроса, проведенного в обеих группах эстонских студентов, свидетельствуют, с одной стороны, о сходстве в выборе некоторых мотивов будущей специальности — таких, как *нравится работать с детьми, молодежью; по рекомендации любимого учителя, обстоятельства сложились так, что другого выхода не было*. Однако более пристального внимания заслуживают существенные изменения в мотивации, и прежде всего — заметное усиление прагматизма в ответах студентов.

Оценивая свои знания по русскому языку как низкие, студенты эстонской группы надеются улучшить их, но программа обучения в университете накладывает свои ограничения, и количество часов, отводимых на практические занятия по русскому языку, очень невелико. Представляется необходимым учитывать этот фактор при составлении новых, более гибких учебных программ и пособий для того, чтобы наши выпускники были конкурентоспособными на рынке труда и в нынешних условиях.

Литература

1. Васильченко Л. И. О методике и результатах исследования учебной информационной среды // Русская школа Эстонии: учебная информационная среда на рубеже веков в оценках учащихся и учителей. Тарту, 1999.
2. Евстратова С. Б. О мотивации изучения русского языка эстонскими студентами-филологами // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. МГУ им. М. В. Ломоносова. 20–23 марта 2007 г. М., 2007. С. 731–732.
3. Евстратова С. Б., Васильченко Л. И. Русский язык в эстонской школе глазами учащихся // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 105–108.
4. Мельцер (Евстратова) С. Б. Опыт анализа уровня готовности студентов-русистов I курса ТГУ к будущей профессиональной деятельности // Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 595. 1982. С. 66–75.

Сопоставительный анализ ударения в русском и новогреческом языках (из опыта преподавания русской фонетики греческим студентам)

Е. Ф. Журавлёва

Университет Западной Македонии (Козани, Греция)

araprou@uowm.gr

Язык, ударение, ударный слог, гласный, морфема, русский, новогреческий

Summary. In this research the comparative analysis of word stress in Russian and Modern Greek Languages, as well as, some common and distinguishing features of two phonetic systems are described. Particular attention is paid to the shifting character of the Russian stress system and to the rule of “three — syllables” of the Greek stress system in which one of the last three syllables is always stressed.

Предметом нашего исследования является словесное ударение (λεξικός τόπος) в двух индоевропейских языках: русском (РЯ) и новогреческом (ГЯ). Актуальность данной работы продиктована, с одной стороны, отсутствием в этой области сопоставительных работ, с другой, необходимостью внедрения темы «Русское словесное ударение в сопоставлении с новогреческим» как в практическом курсе русского языка как иностранного (РКИ), так и в теоретических

славянских курсах по «Фонетике — фонологии русского языка», «Славянскому языкознанию», «Сопоставительному языкознанию (на основе русского и греческого языков)», читаемых для студентов и аспирантов в университетах Греции.

Под словесным ударением в обоих языках понимается выделение из группы слогов одного слога [1: 61], [2: 151–159], [6: 23], [5: 515].

В процессе исследования применяется метод сопоставительного анализа двух фонетических систем, в результате которого выявлены общие и отличительные признаки словесного ударения.

Общие акцентологические признаки двух сопоставляемых языков

1. Слово может состоять из одного или нескольких слогов. Как правило, один слог в слове ударный, остальные безударные. (О словесном ударении в разных языках, а также его фонетических свойствах см.: [3: 119–124].)

2. Ударный слог отличается от безударных большей силой, длительностью и напряженностью, что является признаком динамического ударения [3: 119–124].

3. Ударными являются только гласные, выполняющие слогаобразующую функцию (РЯ: *ύλιца, окно, небесный, переводить*; ГЯ: *μητέρα, άνθρωπος, ήλιος, μετρώ*).

4. Ударными могут быть слоги в любых видах морфем (в корнях, префиксах, суффиксах, окончаниях).

5. Ударение в сопоставляемых языках обладает свойством подвижности при словоизменении и словообразовании (РЯ: *дом — дома — домовый; дерево — деревья — деревянный — деревенеть, круг — кружить — круговой*; ГЯ: *άνθρωπος ‘человек’ — ανθρώπων ‘людей’, род. п., мн. ч. — ανθρώπιнос ‘человеческий’; μακρός ‘длина’ — μακρός ‘длинный, долгий’ — μακρυνός ‘далекий, дальний’ — μακρό(ι)νω ‘удлинять, продлить’ — μακ-ρία / μακ-ρυά ‘далеко, вдаль’; βράση ‘кипение, сваривание’ — βραστός ‘кипяченный, вареный’ — άβραστος ‘некипяченный, сырой’.*

6. Смыслоразличительная функция ударения в обоих языках, приводящая к лексической омонимии (РЯ: *омографы — мука ‘βάσανο’ — мука ‘αλεύρι’, замок ‘πύργος, κάστρο’ — замок ‘κλειδαριά’, атлас ‘άτλας’ — атлас ‘ατλάζι’, дорога ‘οδός’ — дорога ‘ακριβή’, ‘αγαπητή’; ГЯ: *омографы — άλλα ‘другие’ — αλλά ‘но’, νόμος ‘закон’ — νομός ‘область’, γέρος ‘старик’ — γερός ‘здоровый, сильный’; омофоны: παίρω ‘беру’ — περνώ ‘прохожу’, πιάνω ‘держу’ — πιάνο ‘пианино’, αδερφή ‘сестра’ — αδερφοί ‘сестры’, κλείνω ‘закрываю’ — κλίνω ‘склоняю, спрягаю’, βάζω ‘ставлю’ — βάζο ‘ваза’.**

Отличительные акцентологические признаки двух сопоставляемых языков

1. В русском языке ударение свободное. Оно зависит от морфемного состава слова и можно его рассматривать как признак морфемы (*написать*, но *надписывать*) [3: 121–122]. В новогреческом языке ударение связанное и «зависит от отношения к границам слова или фонемного состава слова» [3]; [6: 27].

2. В русском языке ударение подвижное и может падать на любой слог. В греческом же языке подвижность ударения в отличие от русского **строго ограничена**: ударение

фиксировано, **закреплено за одним из трех последних слогов** [6: 29–31], т. е. действует так называемый закон трехсложности (ο νόμος της τρισυλλαβίας). Дальше третьего слога **от конца слова** ударение не может падать. В зависимости от этого и различают ударение *λήγουσα* [lígusa], когда ударным является конечный последний слог (*γιατρός* ‘врач’, *συμφωνώ* ‘согласаюсь’, *ευχαριστώ* ‘благодарю’), *παράληγουσα* [paralígusa] — ударным является второй слог от конца (*δασκάλα* ‘учительница’, *μέρα* ‘день’, *χρόνος* ‘время’, *κόσμος* ‘космос’, *γράφω* ‘пишу’) и *προπαραλήγουσα* [proparalígusa] — когда ударным является третий слог от конца (*άνθρωπος* ‘человек’, *δάκτυλο* ‘палец’, *κάτοικος* ‘житель’, *φιλόλογος* ‘филолог’, *έγκαιρος* ‘своевременный’, *εγκατάσταση* ‘состояние’, *έρχομαι* ‘прихожу, иду’). В этом и состоит основное отличие греческого ударения от русского.

3. В ГЯ во всех словах любого греческого текста ставится знак ударения, в русском же он отсутствует (за исключением случаев словоразличения). И если его не ставят, считается ошибкой. Это, кстати, является определенным облегчением при изучении ГЯ как иностранного.

В силу подвижности, разноместности и незакрепленности русского ударения, а также традиционного отсутствия в русских текстах знака ударения, для греческих студентов создаются большие сложности при изучении РКИ. Это является причиной ошибок орфоэпического характера, таких, как, например: *солнечный* вместо *солнечный*, *путаница* вместо *путаница*, *судорога* вместо *судорога* и т. п.

Особую трудность вызывает произношение слов с буквой *ε*, над которой обычно не ставится ударение. Несмотря на то, что студентам известно употребление *ε* только в ударной позиции, тем не менее отсутствие двух точек над буквой на практике вызывает частые затруднения (читают *нес* вместо *нэс*, *ребенок* вместо *ребёнок*, что ведет за собой сложность в восприятии и понимании слова или даже к искажению смысла слова: *все* — *все*, *небо* — *небо*, *передохнем* или *передохнем*). Порой даже контекст бессилен в правильном чтении и произношении, например: *Я купила атлас*.

Литература

1. *Аванесов Р. И.* Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956.
2. *Бондарко Л. В.* Звуковой строй современного русского языка. М., 1997.
3. *Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В.* Основы общей фонетики. 4-е изд., испр. М.; СПб., 2004.
4. *Mirambel A.* Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Θεσσαλονίκη, 1978.
5. *Πετρούνιας Ε.* Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντι-παραθετική») ανάλυση. Τόμος Α'. Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία. Μέρος Α': Θεωρία. Ζήτη. Θεσσαλονίκη, 2002.
6. *Ρεβυθιάδου Α., Τζακώστα Μ.* Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πατάκη: Αθήνα, 2007.

Классические языки в структуре урока по русскому языку как иностранному (из опыта работы с магистрантами из Мьянмы)

О. Ю. Иванова

Российский новый университет (Москва)

terentia@mail.ru

Классические языки, русский язык как иностранный, язык специальности, инженерный профиль

Summary. The report states positive role of ancient Greek and Latin basics in learning Russian as a foreign language.

Доклад основан на опыте работы с дипломированными бакалаврами из Мьянмы, которые проходят этап корректирующей (условно называемой «довузовской») подготовки по русскому языку для продолжения обучения в магистратуре МГТУ им. Н. Э. Баумана.

Главная задача всех форм «довузовской» подготовки иностранных граждан — помочь студентам овладеть русским языком в тех пределах, которые сделают их коммуникацию наиболее успешной и адекватной прежде всего в пространстве учебного процесса, в нашем случае в рамках выбранной инженерно-технической специализации.

Всем известно, какое влияние на формирование универсального языка науки оказали классические языки. Владение классическими языками или хотя бы знание наиболее употребительных морфем латинского и греческого языков

всегда признавалось большим преимуществом теми, кто хотел уверенно чувствовать себя в сфере научно-технической терминологии. В свое время А. Н. Туполев, не прошедший курс русской классической гимназии, но имевший возможность изучать, по крайней мере, латинский язык, отмечал, как помогло ему это знание ориентироваться как в научной, так и в практической деятельности.

Нельзя забывать и ту роль, которую сыграл греческий язык в формировании русского языка. «Блины», «скоморохи», «терема» и проч., пришли к нам от греков. Великое русское слово «совесть», сформировавшее русское национальное сознание и ставшее одним из главных концептов русского менталитета, есть не что иное как калька греческого «συνείδησις», вошедшая в наш словарный обиход в процессе перевода и осмысления написанных на греческом

языке христианских текстов. «Переводная» история становления русского литературного языка — один из многочисленных примеров того, как повсюду в Европе перевод Библии и Евангелий на национальные языки оказывал культууроформирующую роль, влиял на состояние литературного языка, вел к формированию национального сознания.

Русские студенты, с детства находясь в русской, а следовательно, и в европейской, т. е. вышедшей из античности, культуре, естественным образом усваивают некоторые знаковые ее реалии, необходимые для адекватного существования в пространстве современной европейской цивилизации. Для нынешних иностранных студентов, обучающихся в России, большинство из которых приехали из Китая, Бирмы (Мьянмы), Вьетнама, Кореи, изучение русского языка — это еще и путь в европейскую, западную цивилизацию. Таким образом, хотя бы поверхностное ознакомление иностранных студентов с наиболее важными с точки зрения семантики и наиболее продуктивными с точки зрения словообразования морфемами латинского и древнегреческого языков, с некоторыми знаковыми реалиями античной культуры есть одна из важных составляющих в лингвокультурологическом по своей сути процессе изучения русского языка.

Вполне очевиден и тот факт, что мышление студентов технического профиля, будущих инженеров, устроено так, что осваивая лексический материал, они гораздо лучше запоминают слово не через контекст, а осознав, как оно устроено. Им надо это слово «потрогать», разобрать на части,

понять, что значит каждая, и тогда это слово, как деталь в системе машины, прочно войдет в их системное представление о языке, в их индивидуальный лексический минимум.

Знакомство с классическими языками может быть встроено в занятия, посвященные языку специальности и научно-стилю речи. Сам материал учебника «Русский язык — будущему инженеру» может стать своеобразным научно-тематическим планом, ориентиром в том, как и когда приобщать студентов к элементарным, но универсальным знаниям из сферы классических языков и античной культуры. Материал в учебнике расположен таким образом, что четко придерживаясь его последовательности, можно найти время и повод для того, чтобы познакомить студентов с греческим и латинским алфавитами, правилами чтения, римскими цифрами, наименованием различных разрядов числительных, историей римского календаря и основами древнегреческой мифологии, а главное — с этимологией слов и понятий, составляющих основу языка их специальности.

Подобные занятия не только расширяют кругозор студентов, создают определенную профессиональную лексическую базу, они стимулируют исследовательский интерес к слову, а следовательно, предопределяют успех его освоения, поскольку именно анализ, структурализация и систематизация так важны человеку с инженерным типом мышления в процессе формирования в его сознании устойчивой вторичной языковой картины мира.

Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному

Т. И. Капитонова

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Тikapitonova@mail.ru

Компьютерные технологии, интенсификация, дистанционный курс, компьютерные тесты, самостоятельная работа

Summary. The application of modern computer technology for intensive teaching of Russian as a foreign language at the preuniversity stage and the distance course of Russian for Chinese students (elementary level) — structure, methodical basis and general description in this paper are analyzed.

Повсеместная компьютеризация всех сфер жизнедеятельности, огромный ежегодный прирост числа пользователей Интернет, неуклонное продвижение к разветвленной системе дистанционного обучения, увеличение количества электронных учебников не могло не повлиять на обучение русскому языку как иностранному.

Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в обучение различных обучающих и контролирующих мультимедийных компьютерных программ, дистанционных курсов русского языка для интенсификации учебного процесса.

Использование компьютерных технологий успешно реализуется на занятиях по русскому языку дидактический принцип наглядности, индивидуализирует обучение, повышает мотивационную сторону занятий.

Обучение русскому языку как иностранному в предвузовской подготовке нацелено на удовлетворение коммуникативных потребностей иностранных учащихся, впервые прибывающих в нашу страну для получения высшего образования, в учебно-профессиональной, социальной и культурологической сферах общения. В предвузовской подготовке (10 месяцев) выделены следующие сертификационные уровни владения русским языком как иностранным: элементарный, базовый (I семестр учебного года), первый (II семестр учебного года, завершающий).

Как показывает практика обучения, включение в учебный процесс комплекса компьютерных технологий на этапе предвузовской подготовки повышает эффективность учебного процесса путем интенсификации всей дидактической деятельности.

На занятиях по русскому языку с иностранными учащимися предвузовской подготовки учебные компьютерные программы предназначаются, в основном, для сопровождения учебного процесса и выполняют задачи компьютерно-поддерживаемого обучения. Эта концепция была разработана нами в 90-е годы XX в.

На кафедре русского языка ИМОП был создан пакет обучающих программ «Русские падежи», контролирующие программы, рубежные компьютерные тесты, а также используются различные мультимедийные программы.

Развитие дистанционных форм обучения привело к идее (в 2001–2002 году) разработки дистанционного курса русского языка для китайских учащихся совместно с кафедрой информатики (элементарный уровень) на основе национально-ориентированной методики. Курс предназначен для использования его при подготовке китайских учащихся по русскому языку на родине до приезда в Россию.

На кафедре русского языка дальнейшее развитие получили формы организации самостоятельной работы по русскому языку в учебное время под руководством преподавателя и во внеучебное время в компьютерных классах с использованием компьютерных программ, предназначенных для самостоятельной работы по русскому языку (комплекс программ «Русские падежи», «Улучшите ваши разговорные навыки», «Говорите прямо сейчас», «Золотой русский» и др.).

Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование.

Первые компьютерные тесты были созданы на кафедре в 1990-е годы, это тренировочные рубежные и экзаменационные тесты. Они позволяют более объективно оценивать выполнение теста, экономят время, позволяют выполнить большее количество заданий за единицу времени, т. е. способствуют интенсификации учебного процесса.

В 2007 году в издательстве «Златоуст» были изданы тренировочные компьютерные тесты, а также в виде книжки, созданные на основе «Стандарта» I уровня владения русским языком как иностранным «Тесты, тесты, тесты...» (I и II уровни).

Литература

- Капитонова Т. И., Баранова И. И., Мальцева М. Ф., Никитина Е. А., Никитина О. М., Филиппова Е. М. Тесты, тесты, тесты... I сертификационный уровень / Научный ред. Т. И. Капитонова. СПб., 2007; 2008.
- Капитонова Т. И., Баранова И. И., Никитина О. М. Тесты, тесты, тесты... II сертификационный уровень. СПб., 2007; 2008.
- Капитонова Т. И., Озерова Н. И. Дистанционный курс русского языка для китайских учащихся. Контент по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб., 2004.

Описательные предикаты в научном стиле русского языка в зеркале корейского**Конг Сун Янг (Республика Корея)**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

хорошо@mail.ru

Описательные предикаты в научном стиле речи

This work covers the steady verbal-nominal word-combinations in scientific style of Russian in comparison with Korean. Author pays attention to features of steady verbal-nominal word-combinations in scientific style of Russian and Korean languages in the semantic and syntactic aspects. Similarity and distinctions of steady verbal-nominal word-combinations are noted. It is shown that the presence and active use of steady verbal-nominal word-combinations is the basic feature of scientific style in both languages.

Одной из основных особенностей научного стиля речи является использование устойчивых глагольно-именных словосочетаний с десемантизированными глаголами, имеющим формальное значение. В современном русском языке эти словосочетания называются «описательными предикатами» (В. А. Белошапкова).

Распространенность описательных глагольно-именных словосочетаний в научном стиле языка обусловлена тем, что для достижения необходимой точности описания словообразовательные возможности глагола недостаточны.

В описательных предикатах основное значение выражается существительными, а глагол часто играет роль структурного оформителя словосочетаний или придает его значению дополнительный оттенок. Обычно устойчивые глагольно-именные словосочетания имеют синоним в виде глагола, однокоренного с существительным.

Распространенность описательных глагольно-именных словосочетаний в научном стиле языка обусловлена тем, что для достижения необходимой точности описания словообразовательные возможности глагола недостаточны, т. е. возможности присоединения других слов шире, чем у их однокоренных синонимов.

Устойчивые глагольно-именные словосочетания грамматически ничем не отличаются от соответствующих свободных словосочетаний. По форме словосочетания одинаковы, представляя собой соединение глагола с именем существительным без предлога или с предлогом. Однако в грамматическом плане они по-разному функционируют в предложении. Устойчивые глагольно-именные сочетания представляют собой семантическое единство, выражая не действие и его объект, а действие или состояние субъекта.

Характер устойчивости глагольно-именных сочетаний существенно отличается от характера устойчивости других фразеологических единиц.

Воспроизводимость структурной модели в устойчивых глагольно-именных сочетаниях выделяет глагольно-именные сочетания из массы других фразеологических единиц, отличающихся индивидуальной устойчивостью.

В корейском языке так же, как и в русском, одной из особенностей научного стиля речи является наличие в нем большого количества описательных предикатов.

В большинстве описательных предикатов в научном стиле речи в корейском языке именную часть составляет терминологическая лексика.

Структура описательных предикатов в корейском языке отличается от структуры описательных предикатов в русском языке.

Литература

1. Банг Сон Вон. Метод стандартизации грамматически в корейском языковом образовании // Дисс. ... канд. филол. наук, Сеул, 2005.
2. Виноградов В. В. Основные типы фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В. В. Русский язык. М.; Л., 1947. С. 21–28.
3. Всеволодова М. В., Кузьменкова В. А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестник Московского университета. Серия 9. «Филология». 2003. №5. С. 7–23.
4. Ким Гю Сон. Фразеологические словосочетания в корейском языке. Дэгуский педагогический институт. Вып. 14. 1978.
5. Лариохина Н. М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания аналитической структуры как средство реализации стилевых черт научной речи // Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного. М., 1978.
6. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. С. 73–78.
7. Розанова В. В. Синонимия устойчивых глагольно-именных сочетаний в современном русском языке // Очерки по синонимике современного русского языка. М.; Л., 1966. С. 47–68.
8. Химик В. В., Волкова Л. Б. Основы научной речи. М.; Л., 2003.

**Использование нового учебного пособия «Знакомимся с Россией»
с целью формирования языка коммуникативной и социокультурной компетенций
студентов-русистов**

М. Коссаковска-Марас, М. Межва / M. Kossakowska-Maras, M. Mierzwa

Жешувский университет (Польша)

marineczka@wp.pl, magdalenamierzwa@wp.pl

Социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, учебное пособие, активизация студентов, самостоятельная работа

Summary. The article depicts the problem of the use of the new course book entitled „Znakomimsja s Rossijej», which helps in shaping communicative as well as sociolinguistic competence of students learning Russian at the university level. The following article concentrates on the necessity of student preparation for so called dialogue among cultures and the development of self-reliance and creativity of learners. The article gives a brief description of the very structure of the book and also some examples of shaping communicative and sociolinguistic competence of students on the basis of the aforementioned coursebook.

**1. Диалог культур и реальная коммуникация —
основные тенденции современной методики**

Современное обучение направлено на обучение общению представителей определенных культур. Обучаемый должен получить основы для полноценного участия в диалоге культур. Это обозначает, что современная методика обучения иностранным языкам ориентируется на реальные условия коммуникации. Одновременно с овладением учащимися коммуникативной компетенцией, внимание уделяется формированию у них социокультурной компетенции. На формирование этих компетенций направлено обучение студентов-русистов в Польше. Постоянно появляются новые УМК, разнообразные пособия и дидактические материалы, в том числе пособия, предназначенные для учащихся, начинающих изучение русского языка «с нуля» в разно-

го типа школах. Однако, до недавнего времени не отмечалось наличие учебного пособия предназначенного именно для польской аудитории, т. е. для студентов-русистов, которые начали изучение русского языка «с нуля» в вузе и прошли уровни А1 (уровень выживания *Breakthrough*) и А2 (предпороговый уровень *Waystage*). Не было именно такого пособия, в котором учитывалось бы, во-первых, развитие самостоятельности и творческой деятельности студентов, а, во-вторых, которое было бы направлено одновременно на формирование коммуникативной языковой и социокультурной компетенций. Этим требованиям отвечает учебное пособие «Знакомимся с Россией».

2. Структура учебного пособия «Знакомимся с Россией»

Пособие направлено на развитие самостоятельности и активной творческой деятельности студентов, что проявляется

в отборе и организации учебного материала, а также в особенностях его презентации. Пособие состоит из пяти разделов, темы которых соответствуют программе II курса по практикуму русской речи в Институте русской филологии в Жешувского университета. Это следующие темы: «Человек — внешний вид и характер», «Здоровье», «Дом и квартира», «Кухня и питание». Последний, пятый раздел, содержит тексты самых популярных русских и советских песен, которые необходимо знать каждому филологу-русисту. Каждый раздел начинается пословицей, связанной с данной темой, затем вопросами, которые должны иногда спровоцировать студентов, а также списком лексики на данную тему, которая дает возможность строить творческие самостоятельные высказывания. В каждом разделе имеются тексты, побуждающие к мышлению и содержащие современную лексику, а также разнообразные упражнения, предназначенные для самостоятельного выполнения в устной или в письменной форме. В заключение каждого раздела имеются тексты для самостоятельного чтения. Во время аудиторной и самостоятельной работы студенты имеют возможность использовать компьютерные ресурсы, напр. в целях подготовки презентаций PowerPoint.

3. Примеры формирования коммуникативной и социокультурной компетенций студентов-русистов

В статье приводится пример формирования коммуникативной и социокультурной компетенций студентов-русистов на основании третьего раздела «Дом и квартира». Этот раздел состоит из семи, связанных друг с другом, тем: 3.1. Где мы живём? 3.2. Где живут россияне? 3.3. Где живут студенты? 3.4. Евроремонт 3.5. Переезд на другую квартиру, новоселье 3.6. Фен-шуй в квартире. Последняя, седьмая тема, содержит тексты для самостоятельного чтения. Ниже приводятся примеры заданий на основании темы 3.2. Где живут россияне? Нумерация упражнений приведенных ниже не соответствует нумерации упражнений в

учебном пособии, так как в данном тексте приведены только избранные упражнения / задания.

Задание 1. *В недалеком прошлом все россияне проживали в двух основных типах жилья — благоустроенной городской квартире или в индивидуальном доме. Ознакомьтесь с современными местами проживания россиян. Назовите отличительные черты каждого дома.*

Замечания: Студенты читают о таких видах жилья, как: *таунхаусы, секционные дома, атриумные дома, пентхаусы, современная усадьба*. Студенты могут прочитать о характерных чертах современных жилых домов самостоятельно дома или в аудитории, могут также заранее, на основании приведенных в учебном пособии текстов, подготовить презентации PowerPoint (в группах по 2–3 человека)

Задание 2. *Прочитайте информацию про дачу, обратите внимание на выделенные слова и составьте вопросы к прочитанному тексту.*

Замечания: Студенты знакомятся с такими типами дачных домов, как: *дом-временка, жилой дом, дом-дворец*.

Задание 3. *Прочитайте про историю дачи и ответьте на вопросы. Воспользуйтесь сайтом <http://www.datscha-booking.com/173/dacha-ruldacha-story-ru.html>.*

Когда впервые появились дачи в России?

Как менялась роль дачи на протяжении лет?

Задание 4 — для самостоятельной работы.

Найдите в Интернете информацию о следующих видах домов: коммуналка, хрущёвка, сталинский дом, «Дом-корабль», доходный дом / доходные дома (официальное название — жилой дом коммерческого использования).

Указанные выше примеры упражнений показывают, что студенты знакомятся с разнообразными реалиями российской действительности одновременно формируя коммуникативную и социокультурную компетенции.

Литература

1. Kossakowska-Maras M., Mierzwa M. Знакомимся с Россией, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2009. С. 179.

Популярные интерпретации русского фольклора как материал для ознакомления студентов РКИ со стиливым многообразием русского языка

Р. В. Кривицкая / Raissa Krivitsky

Корнельский университет (Итака, США)

rvk3@cornell.edu

РКИ, русский фольклор, популярная культура, стиливое и жанровое разнообразие

Summary. The paper suggests that the widespread popular interpretations of Russian traditional folklore present an inexhaustible field for student exploration of the richness and diversity of styles in the Russian Language.

Большинство известных учебников русского языка как иностранного (как, впрочем, и родного), включает русские народные сказки, песни, пословицы и загадки в их относительно аутентичных, многократно закрепленных в устном и печатном виде версиях. В то же время, в повседневном культурном обиходе современных носителей русского языка, традиционный русский фольклор существует прежде всего в виде неисчислимого множества популярных авторских и позднейших народных его интерпретаций. Персонажи русской мифологии, представленные вербально и визуальными в различных своих ипостасях, часто комических, встречаются в произведениях любых жанров, стилей и литературных направлений. Это обстоятельство позволило автору разработать учебный курс для студентов, изучающих РКИ на продвинутом этапе, сверхзадачей которого является их ознакомление с многообразием стилей русского языка.

Введение в тему начинается с изучения описания персонажей русского фольклора на основе материалов опубликованного в Интернете «Словаря русской мифологии». Словарь, в частности, содержит статьи о русских сказках и их персонажах, таких как Баба Яга, Кощей Бессмертный, русалки, Леший. При чтении текстов словаря, подчиненных определенной структуре изложения, выдержанных в строгом лаконичном стиле, насыщенных терминологией, у студентов формируется представление о научном стиле.

Освоение справочной информации о персонажах русской мифологии в сочетании с усвоением соответствующего лексического материала, логически предвещает изучение студентами пролога к «Руслану и Людмиле» Пушкина. На при-

мере этого стихотворения, студенты получают представление о стилизованной под народную поэтическую речь и знакомятся с примерами архаизмов, которыми она насыщена. Переход от пушкинского «Лукоморья» к известной песне В. Высоцкого «Лукоморья больше нет» служит цели ознакомления студентов с жанром авторской песни, а также вводит их в область жаргона и грубоватого просторечия. Для сравнения, в программу включено и стихотворение Н. Заболоцкого «Меркнут знаки Зодиака», также населенное героями мифологии, не только русской, но и западной. Это произведение приводится в качестве примера современного поэтического языка, не отмеченного нарочитой стилизацией, в отличие от упомянутых выше произведений Пушкина и Высоцкого.

Русская сказка «Гуси-Лебеди» служит образцом аутентичного произведения традиционного фольклора, насыщенного архаизмами и терминами деревенского быта. Тексты же, произносимые сказочными персонажами фильма Александра Роу «Огонь, Вода и медные трубы», пестрят комической смесью просторечия и канцеляризма, богаты каламбурами, и дают студентам представление о природе русского юмора, часто построенного на игре слов, характерной для различных дискурсов, от реприз команд КВН до газетных заголовков.

Образцом художественной прозы, в которой герои русской мифологии ирают ведущую роль, в описываемом курсе служит глава из повести В. Шукшина «До третьих петухов», где в безупречный литературный язык рассказчика вклиниваются просторечие, жаргон и сленг диалогов Ивана Дурака, Бабы Яги и Змея Горыныча.

Статья в «Комсомольской правде» о музее Бабы Яги, созданном в одном из маленьких русских городов, знакомит студентов со стилем газетного репортажа, а анонс опубликованной в Интернете полевой игры «Тридцатье царство» вводит их в область молодежного жаргона и сленга.

В завершение темы, студенты изучают образцы современного городского фольклора — анекдоты, те из них, героями которых являются традиционные сказочные персонажи. Для этих анекдотов характерно парадоксальное переплетение современного литературного языка, архаизмов, просторечия, молодежного жаргона и сленга. Русские анекдоты, безусловно, представляют собой также богатый источник для ознакомления учащихся с ненормативной лексикой, но этот аспект русского языка был намеренно оставлен автором за пределами учебной программы.

Систематизация штампов русского «математического языка»

Т. И. Кузнецова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

KUZ@topgen.net

Иностранные студенты, начальный этап обучения, русский язык, математика, термин, словосочетание, лексикографический штамп, отношение

Summary. This article treats the word problem and the ways of its solution in case of the preparatory higher (pre-higher) mathematical education.

В работе с иностранными студентами на начальном этапе, а именно, при их подготовке к обучению математике на основных факультетах университетов и вузов, обостряются языковые и, в частности, терминологические, проблемы. На занятиях по математике студенты получают роботизированный язык, т. е. конечный дискретный набор слов и словосочетаний. Одна из основных задач преподавателя математики — определиться с этим набором, привести его в систему таким образом, чтобы облегчить студенту понимание смысла предлагаемых штампов, а затем и их запоминание. Приведем пример.

Исследуем сложнейший термин «отношение» в его элементарном математическом использовании. Для успешного обучения иностранных студентов русскому математическому языку (тем более на начальном этапе) очень важно выявить все математические штампы с этим словом, которые студенты могут услышать от лектора, преподавателя на основном факультете.

Впервые термин «отношение» встречается на одном из первых занятий как отношение чисел: «**Отношение чисел a и b** », «**процентное отношение чисел a и m** » [4: 58, 61], затем — как отношение отрезков, сводящееся к отношению длин: «**Отношением отрезков называется отношение их длин**». Далее — в определении тригонометрических функций острого угла, в которых соответствующие отношения читаются несколько иным образом по сравнению с предыдущими случаями: «Синус острого угла α равен **отношению длины** противолежащего катета **к длине** гипотенузы». Как мы видим, форма «отношение чисел a и b » заменилась формой «отношение (числа) a к (числу) b ». [3: 56–58; 66]; [2: 47–48]; [5: 53].

Исследуя далее учебные пособия по математике для студентов-иностранцев, уже упомянутые и разработанные в ЦМО МГУ имени М. В. Ломоносова, а также другие [1], [6], [7], [8], [9], можем следующим образом систематизировать используемые в них словосочетания со словом «отношение».

Общие формы:

- *отношение* (в заголовке);
- *отношение чисел* (в заголовке);
- *отношение двух чисел* (в заголовке);
- *отношение коэффициентов при неизвестных* (в исследовании систем двух линейных уравнений);
- *отношение длин* (в определении отношения отрезков);
- *отношение отрезков* (в заголовке, в определении);
- *отношение периметров* (в формулировке теоремы);
- *отношение площадей* (в формулировке теоремы).

Конкретные формы:

- С союзом «и»:
- *отношение чисел a и b (отношение чисел 15 и 20)*;
- *процентное отношение чисел a и b (процентное отношение чисел 15 и 20)*;

Описанная выше программа построена на тематическом принципе подбора учебного материала и нацелена, в частности, на выработку у студентов способности ориентироваться в стилевом разнообразии языка, осознавать обусловленность того или иного языкового стиля жанром произведения, аудиторией, которой оно адресовано, медийным каналом по которому оно распространяется, и, разумеется, особенностями авторского языка. В учебном процессе, ориентированном на этот результат, учащиеся не только наращивают и обогащают свой словарный запас, совершенствуют коммуникативные навыки и знакомятся с важными аспектами русской культуры, но и осваивают методологию дифференцированного подхода к текстам различных жанров и стилей, и вырабатывают соответствующие стратегии их чтения, интерпретации и анализа.

- *отношение числа a и числа b (отношение числа 15 и числа 20)*;
- *процентное отношение числа a и числа b (процентное отношение числа 13 и числа 39)*.

С предлогом «к»:

- *отношение a к b (*)*;
- *процентное отношение a к b (*)*;
- *отношение числа a к числу b (отношение числа 15 к числу 20) (**)*;
- *процентное отношение числа a к числу b (процентное отношение числа 15 к числу 20) (**)*;

Чтение выражений (*) при числовых значениях a и b вызывает трудности, так как конкретные числовые значения читаются не в форме именительного-винительного падежей, как в форме (**), а в родительном и в дательном падежах:

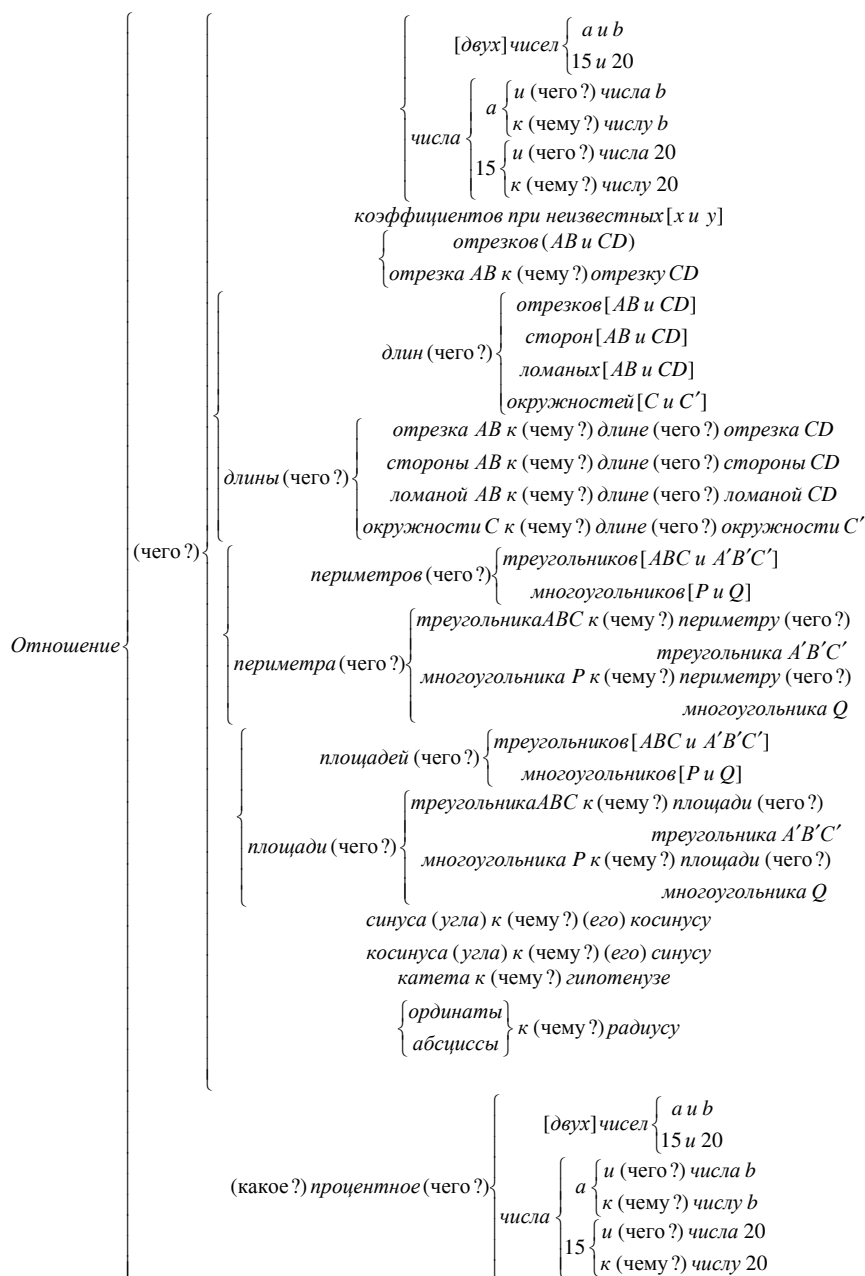
отношение (чего?) трех к (чему?) двадцати четырем (ср.: отношение (чего?) числа три к (чему?) числу двадцать четыре).

Конечно, у иностранных студентов на начальном этапе изучения русского языка эти ситуации могут вызвать большие затруднения и требуют специального изучения склонения количественных числительных. Именно поэтому в [4], [3] нарочито используется только форма с союзом «и», которая во всех вариантах не требует склонения числительных, сводя процесс говорения падежей к проговариванию родительного и дательного падежей только одного существительного «число». Отмеченные сложности проявляются и в формах, содержащих вместо слова «число» другие существительные:

- *отношение (чего?) длины ... к (чему?) длине ...*;
- *отношение (чего?) синуса ... к (чему?) косинусу ...*;
- *отношение (чего?) катета к (чему?) гипотенузе*;
- *отношение (чего?) ординаты к (чему?) длине радиуса*;
- *отношение (чего?) абсциссы к (чему?) длине радиуса*.

Теперь по проведенному исследованию составим семантическую модель с основным словом «отношение». В квадратных скобках указаны возможные дополнительные варианты расширения штампа.

Такая модель может быть составлена преподавателем вместе со студентами, что накладывает своеобразный отпечаток — процесс ее конструирования становится многовариантным и неоднозначным. При этом демонстрируемый коммуникативный подход помогает студентам-иностранцам постичь, насколько это возможно, логику конструирования русского языка (на примере языка предмета математики). Тем самым объясняются особенности строения русского языка, осуществляется систематизация лексикографических штампов, а, следовательно, облегчается их понимание и запоминание.



Литература

1. Громов А. И., Жаров В. К., Кузьминов В. И., Суркова М. В. Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2005.
2. Зверев Н. И., Грибков И. В., Пацей И. П. Тригонометрия. Показательная и логарифмическая функции: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета МГУ. М., 1988.
3. Кузнецова Т. И., Грибков И. В. Геометрия: Учеб. пос. для иностранных студентов естественно-научных специальностей, обучающихся на подготовительном факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 1985.
4. Лазарева Е. А., Зверев Н. И. Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М., 2005.

5. Лазарева Е. А., Зверев Н. И., Пацей И. П. Степени. Логарифмы. Тригонометрия: Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся в ЦМО МГУ. М., 2003.
6. Математика. Алгебра и начала анализа / Под общ. ред. А. И. Лобанова. Киев, 1987.
7. Приходько Е. М., Пасько Т. П., Чебова Д. Л. Математика: Арифметика, алгебра, тригонометрия: Учеб. пособие для студентов-иностранцев. М., 1971.
8. Соколова Л. И. Основы математики: Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов. М., 2008.
9. Шишкин А. А., Евсин В. И., Корнева Н. А. Алгебра и начала анализа для студентов-иностранцев: Учеб. пособие для подгот. фак. вузов. М., 1984.

Роль учебных словарей в обучении русскому языку как иностранному

Е. С. Кузьмина

Российский университет дружбы народов (Москва)

vshmelkova@rambler.ru

Символы и реакции, парадигматические и синтагматические связи, имплицитно предикативные слова

Summary. Scientifically-practical approach promotes selection of the language material of the scholastic dictionaries and creation efficient textbook any level.

1. Среди пользователей «Русского ассоциативного словаря» авторы в первую очередь указывают преподавателей русского языка как иностранного. Для них «Русский ассоциативный словарь» может стать настольной книгой, обучающей языку всех уровней. Универсальной книгой словарь делает следующая характеристика: он отражает состояние

циативный словарь» может стать настольной книгой, обучающей языку всех уровней. Универсальной книгой словарь делает следующая характеристика: он отражает состояние

массового сознания в российском обществе на ближайшие десятилетия, поскольку участниками эксперимента были студенты 17–25 лет конца XX века, люди, которые в ближайшие десятилетия будут определять языковую, духовную и моральную жизнь нашего общества. Этот словарь — выход в будущее сознание русских в XXI столетии, в нем отражаются наиболее частотные парадигматические и синтагматические связи слов, символы и реакции, что помогает преподавателю отобрать необходимый объем слов для коррекции обучающих текстов-ситуаций и создания наиболее востребованных учебников для любого уровня обучения общему владению языком. Н. В. Уфимцева говорит о том, что, по мнению психологов, всего 2% лексики человека составляет ядро. Это 530 слов, которые являются центрами и держат на себе всю парадигматическую и синтагматическую сеть. Первый уровень обязательно включает в себя эти центры.

2. В преподавании научного языка иностранцам всех уровней важно выделить имплицитно предикативные слова, слова, обладающие предикативной функцией имплицитно и создающие словосочетания, способные к трансформации в предложение.

Синтаксические связи в словосочетании и предложении научного языка приобретают свои оттенки и специфику. Они отличаются содержанием синтаксических отношений, способом представления этих отношений и языковыми средствами.

Предложение формирует предикативная связь, представляющая предикативные отношения, выраженные способом координации и, что особенно характерно для научного язы-

ка, свободного присоединения (имеются в виду детерминанты, организованные предложными словосочетаниями с предлогами) и оформленные наличием достаточного количества компонентов, интонацией и паузой.

Для словосочетаний характерны подчинительная связь, сочинительная связь и особенно предикативная связь в имплицитной форме. Определительные, объектные, частично обстоятельственные, имплицитно субъектные и имплицитно предикативные отношения выражены способами подчинительной связи управления, согласования и особенно примыкания и оформлены предлогами, флексиями.

Сочинительные связи оформлены интонацией и различными союзами, характером и содержанием которых определяются сочинительные отношения и деление сочинительной связи на виды — на открытую и закрытую связь, которые отличаются наличием в словосочетании сложных союзов и употребительностью их в научном языке.

Словарь научного языка в первую очередь составляют глаголы и дериваты глаголов — отглагольные существительные двух видов, причастия, деепричастия, отглагольные прилагательные, отглагольные предлоги, сложные союзы. Во-вторых, словарь научного языка пополняется наиболее употребительными зависимыми словами в составе словосочетаний.

Литература

1. Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Русский ассоциативный словарь. М., 2002.
2. Кузьмина Е. С. Синтаксика научного текста: Дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2005.

О развитии письменной речи у магистрантов-иностранцев (естественнонаучный профиль)

И. П. Кузьмич

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

irina_kouzmitch@mail.ru

РКИ, письменная речь, профессионально ориентированный текст, типовая модель

Summary. The paper presents a teaching system to develop written professionally oriented speech skills of the natural sciences MA students.

1. Сложность письма как вида речевой деятельности и его значение для магистрантов в учебно-профессиональной сфере общения обуславливают постоянное внимание к вопросам письменной речи в практике обучения русскому языку.

2. Работа по развитию навыков письменной речи у магистрантов ведется в тесной связи с развитием и совершенствованием навыков других видов речевой деятельности и предполагает ряд этапов: от обучения анализу структурной и коммуникативно-смысловой организации профессионально ориентированного текста через создание так называемых вторичных текстов (аннотация, конспект, реферат) до написания фрагментов магистерской диссертации.

3. В связи с необходимостью оптимизации профессионально ориентированного обучения встал вопрос о способах описания текста как единицы речи, которые отвечали бы

целям и задачам, стоящим перед иностранными учащимися. Для обучения магистрантов-иностранцев, изучающих курсы по программированию, может быть предложена организация учебного процесса, базирующаяся на типовых моделях профессионально ориентированных текстов, отражающих как некоторые а) специальные, так и б) общие темы учебно-профессиональной сферы общения, имеющие воспроизводимую композиционно-смысловую структуру и реализующиеся на определенной языковой основе. В сообщении будут даны характеристики типовых моделей текстов следующей тематики: а) *Алгоритмический язык, Синтаксические диаграммы, Алфавит алгоритмического языка, Операторы, Стандарт языка и его реализация*; б) *Описание науки, Описание устройства, Описание проблемы*, а также будет представлена система работы над этими текстами.

Использование универсальных когнитивных стратегий чтения в обучении речевому общению на русском языке (как родном и как иностранном)

Н. В. Кулибина

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва)

nkulibina@mtu-net.ru, fpk@pushkin.edu.ru

Методика, русский язык как родной / иностранный, универсальные когнитивные стратегии чтения, художественный текст

Summary. Methodology of teaching reading skills based on universal cognitive strategies could be used both in teaching language for natives and for foreigners.

1. Преподавание одного и того же языка как родного и как иностранного, на первый взгляд, имеет довольно мало общего. Достаточно взглянуть на российские школьные учебники по русскому языку и учебники русского языка для иностранцев, чтобы убедиться в различиях как содержания обучения, так и самой организации языкового учебного процесса. Даже начинающий преподаватель знает, что и ошибки (как и причины их вызывающие) у носителей языка и инофонов разные.

Вместе с тем, нередко ситуация, когда в учебных заведениях (прежде всего, школах, российских и зарубежных) возникает необходимость совместного обучения носителей языка и тех, для кого русский не является родным языком. В связи с этим, на наш взгляд, оправдан поиск точек соприкосновения методик обучения языку как родному и неродному (иностранному), и разработка таких методических технологий, которые с успехом могут использоваться в смешанных учебных коллективах.

2. В последние годы на уровне постановки глобальных целей обучения языку как родному и неродному (иностранный) наблюдается известное сближение, которое выражается прежде всего в том, что приоритетным в том и другом случаях становится *обучение речевому общению*, которое в самом общем виде может быть определено как *обмен текстами*. И для носителей языка, и для инофонов актуальны умения как порождать корректные с точки зрения языковой и речевой нормы тексты, так и адекватно понимать тексты, созданные носителями языка в процессе естественного речевого общения.

Если механизмы порождения текстов на родном и иностранном языках различны, то процессы восприятия иноязычного текста и текста на родном языке, по мнению психологов, в достаточной степени универсальны. Поэтому они представляют определенный интерес в свете заявленной выше проблемы, а именно, разработки обучающих технологий для смешанных учебных коллективов.

3. Предлагаемая нами практическая методика обучения чтению художественной литературы (или совершенствования этого умения) опирается на универсальные психологические закономерности процессов, происходящих в читательской деятельности. Эти психологические универсалии описаны в работах отечественных и зарубежных психологов и психолингвистов. Установлено, что когнитивные стратегии, используемые читателем при возникновении трудностей в процессе чтения, практически не зависят от языка, на котором написан текст, хотя, конечно, при чтении текстов на разных языках принципиально схожие манипуляции — различные виды так называемой языковой догадки — производятся с разным языковым материалом.

Исследователи, психологи и психолингвисты, отмечают уровневый характер смыслового восприятия (термин И. А. Зимней) текстов. Выделяют: *уровень значения* (уровень узнавания языковых — лексических и грамматических — значений), *уровень смысла* (распознавания частных смыслов текстовых единиц). Эти два уровня имеют место при чтении любых аутентичных текстов. Третий уровень — *уровень представления* — задействуется только при чтении художественных текстов.

Эти уровни присутствуют в процессе чтения художественного текста как на родном, так и на иностранном языке, но при чтении на иностранном языке, естественно, много трудностей возникает на уровне значения, а трудности уровня смысла (почему автор написал именно так? каков смысл употребления именно этого слова или грамматической конструкции?) актуальны и для носителей языка, и для инофонов. То же относится и к уровню представления.

Особенно наглядно действие предлагаемой методической системы проявляется в тех случаях, когда на уроке (в том числе и в смешанных учебных коллективах) предлагают тексты типа «Лингвистических сказочек» Людмилы Петрушев-

ской («Аббука», «Пуськи бятые» и др.) и учащиеся «вынуждены» догадываться о значениях придуманных автором слов, абсолютная новизна которых как бы уравнивает инофонов и носителей языка, лишая последних возможности опираться на богатый словарный запас. Важно, чтобы тексты содержали только знакомую учащимся (инофонам) грамматику.

4. Аудиторная работа над художественным текстом предполагает выделение и осмысление самими учащимися *ключевых текстовых единиц*, иными словами: таких средств языкового выражения текста, которые описывают (называют) *основные компоненты ситуации*, представленной в тексте, а именно: *субъект* (субъекты), *событие* (события), *место* и *время*. Данная схема работы весьма проста и легко осваивается учащимися уже на первом уроке.

Восприятие каждой (!) ключевой текстовой единицы (как и весь процесс восприятия художественного текста) имеет *уровневую структуру*: от узнавания ее языкового значения (грамматического и лексического) к установлению смысла ее появления (использования автором) в данном тексте и далее к *моделированию* ее в *форме читательских представлений*. Каждому уровню соответствуют свои когнитивные стратегии, осваиваемые учащимися.

Результатом деятельности каждого читателя является *проекция текста* в его сознании — совокупность частных текстовых смыслов ключевых единиц текста и соответствующих им читательских представлений (образов-представлений), а также внутритекстовых связей, — осмысление которой и рождает *личностный текстовый смысл*.

Практика показывает, что разработанная нами методика может с успехом применяться на уроках чтения для различных категорий учащихся: разного возраста, пола, профессиональных интересов и т. п., — в разных условиях и формах обучения, а также в аудитории носителей русского языка, инофонов и в смешанных учебных коллективах.

Индивидуализация обучения достигается путем целевого подбора художественных текстов для конкретной аудитории. Основным критерий отбора текстов для обучения чтению: текст должен быть таким, чтобы читатель захотел (внутренний мотив!) и смог его понять.

5. Достоинством предлагаемой методики является не только использование аутентичных текстов, но также и то, что учащимся предлагается такая форма взаимодействия с ним, которая в полной мере соответствует тому, что «делает» (как использует, как обращается и т. п.) с этим текстовым материалом квалифицированный читатель-носитель языка в условиях естественного речевого общения. Нельзя не согласиться с тем, что *единственной аутентичной формой взаимодействия с текстом является его... чтение*.

Предлагаемая система работы позволяет сохранить, как писал А. А. Леонтьев, «*саму ситуацию общения искусством, заставить человека... творить переживание, а не воспроизводить его по готовому эталону...*».

Лексическая сочетаемость при обучении иностранцев русскому языку на продвинутом этапе обучения

Е. Р. Ласкарева

Санкт-Петербургский государственный университет; Университет китайской культуры (Тайбэй, Тайвань).

laskarevaelena@gmail.com

Лексическая сочетаемость, проблемы преподавания, организация материала, проект учебного пособия

Summary. At an advanced stage of teaching Russian as a foreign language lexical compatibility was one of the most important and complex subjects. The author, analyzing some aspects of the study of lexical compatibility, offers his approach to lexical and grammatical material.

1. Проблемы преподавания сочетаемости слов в иностранной аудитории: выделение аспектов

Вопросы, связанные с нормативностью употребления слов, изучаются как в теории, так и в практике преподавания русского языка, в том числе в курсе русского языка как иностранного (Ю. Д. Апресян, Н. З. Котелова, Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, Ю. А. Бельчиков и др.). В настоящее время можно говорить о том, что имеется достаточно четко выделенный лексико-грамматический минимум, который должен презентовать при изучении русского языка в иностранной аудитории. По нашему мнению, сочетаемость — не только синтаксическую, но и лексическую — следует выделять в самостоятельный аспект изучения в курсе русского языка как иностранного (РКИ).

608

При незнании лексической сочетаемости слов иностранные учащиеся сталкиваются с серьезными проблемами при построении высказывания, что подтверждается многочисленными примерами из собранной нами картотеки ошибок. Некоторые из примеров: 1) *Агентство очень рядом с домом.* 2) *Песочный берег моря.* 3) *Вы преувеличили скорость.* 4) *Это очень важно: прочный зонт, когда дождь и очень сильный ветер.* 5) *Всего вам доброго, веселого!*

2. Возможно ли предупредить ошибки иностранных учащихся?

По нашим наблюдениям, на продвинутом этапе владения русским языком именно с лексической сочетаемостью связано не менее 90% ошибок, допускаемых иностранцами (об этом мы писали ранее и неоднократно: см., в частности,

публикации материалов X Конгресса МАПРЯЛ). Правила лексической сочетаемости обусловлены внутриязыковыми закономерностями. Сравните, что лучше: *добиться успеха* или *достигнуть (достичь) успеха* (или хороши оба варианта)? К чему можно *стремиться* — к успеху, к славе, к любви?.. *Руководить страной* или *командовать страной*? *Командовать солдатами* или *руководить солдатами*?.. Лексическая сочетаемость представляет собой своеобразный «пик» языковой и речевой компетенции при изучении языка: *добиться + цели, успеха, результата; стремиться + к цели; к тому, чтобы ...; управлять + страной, государством, самолетом, машиной* и т. д. Согласитесь: уровень анализа достаточно высокий, поэтому преподаватель должен иметь определенные навыки работы по данной теме.

3. Предлагаемая система организации материала по теме «Лексическая сочетаемость»

Поскольку лексики в языке неизмеримо больше, чем синтаксических конструкций, мы предлагаем — с самого первого дня обучения РКИ — подготовить учащихся к тому, что тему «Лексическая сочетаемость» в будущем предстоит изучать серьезно. Однако системно и целенаправленно лексическая сочетаемость изучается позднее — на продвинутом этапе обучения.

1. На многие традиционно изучаемые «грамматические» темы можно посмотреть через призму лексической сочетаемости. Прежде всего это традиционно выделяемая тема «Падежи» (*бояться — всего, этого, чего-нибудь; не хватает — времени, денег, сил; спасибо за — все, это, за помощь...; надеяться — на то, что...; на тебя, на судьбу, на удачу; верить — тебе, ему, человеку, его словам; согласно — закону, конституции, инструкции; заботиться — о людях, о животных; о том, чтобы...; виноват — в этом; в том, что...; во всем, ни в чем; пользоваться — словарем, компьютером, вилок, ножом; связано с — тем, что...; с моей работой, со мной, с моей семьей*). Тема «Падежи» «пересекается» с темой «Префиксальные глаголы» (см., напр. [4]): *выписать — справку, рецепт, лекарство; прописать — лекарство; записать — номер телефона; на диктофон и т. д.; записаться — к врачу, на экскурсию, на прием*.

2. Мы предлагаем разработанный нами комплекс упражнений для изучения в курсе РКИ специальных «лексических» тем, а именно: «Синонимы» (лексическая сочетаемость служит для разграничения значений и употребления синонимов, например: *частый лес — густой суп*); «Иностранные слова» (иностранные слова часто имеют русские слова-синонимы, например: *контролировать ребенка — проверять контрольные работы*); «Официальная лексика» (официально маркированный вариант *совершит поездку в Сибирь* — «универсальный» вариант *поехать в Сибирь*); «Паронимы» (сложная и красивая тема: именно лексическая сочетаемость помогает разграничить паронимы и увидеть оттенки значений: *дружная семья — дружеский привет*); «Идиомы» (*положа руку на сердце — сказать, признаться*); *с головой — уйти в работу*); «Просторечная лексика» (*чешет — по-английски*); последняя из перечисленных тем может изучаться на уровне владения РКИ выше Второго сертификационного: [4]. Нами подготовлено учебное пособие,

в котором представлены все перечисленные выше темы, а также тема — «Лексическая сочетаемость». Материал по каждой из этих тем методически ориентирован на определенный уровень владения языком.

Предлагаемые приемы презентации материала по теме «Лексическая сочетаемость»

В разработанном нами пособии представлены следующие варианты заданий.

1. Задания на наблюдение над лексической сочетаемостью слов: учащимся предлагается начать составлять свою индивидуальную «коллекцию» соединений слов, например: *задавать — вопросы, домашнее задание; сдавать — экзамен, тест; мыть — руки, посуду, пол, голову; стирать — одежду, белье*.

2. Задания на составление своих примеров с предлагаемыми нами вариантами (учащиеся выбирают из них те, которые они в дальнейшем намереваются использовать активно): *дождь — сильный, небольшой, мелкий; чистить — зубы, обувь, пальто* и т. п. Обращаем внимание учащихся на необходимость запоминания материала.

3. Задания, направленные на расширение лексики — в системе лексической сочетаемости. Постепенно повышаем уровень владения языком: *экономический — факультет, название — книги, имя — человека, экономный — человек, достиг — цели, дождливое — лето, дождевые — капли* и т. п.

4. Задания на выбор того из вариантов, который учащиеся считают предпочтительным (например, при замене представленных в заданиях слов синонимами или близкими словами): *дождь — шел, был; контракт — заключили, подписали* и т. п. При этом учащиеся получают достаточную «свободу» при выражении той или иной мысли. Кроме того, подобные упражнения позволяют достаточно свободно «скользить» по уровням владения языком: *конференция проводится — есть — проходит, работает* и т. п.

Выводы

1. Тема «Лексическая сочетаемость» — тема высокого уровня сложности и требует системного изучения.

2. Изучение лексической сочетаемости возможно при презентации материала, организуя как по «грамматическим», так и по «лексическим» темам.

3. Предлагаемый нами проект системы упражнений по лексике позволит изучать лексическую сочетаемость как самостоятельный аспект.

Литература

1. Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. 2-е изд. М., 2005.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. СПб., 1999.
3. Котелова Н. З. Значение слова и его сочетаемость. Л., 1975.
4. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. 2-е изд., испр. СПб., 2008.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрушина и др. 3-е изд., испр. М.; СПб., 2005.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н. П. Андрушиной. СПб., 2009.

Лингвометодические принципы и цели учебной интерпретации языка авангардного поэтического текста на занятиях РКИ

А. Г. Лилеева

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
anna_lileeva@mail.ru

Поэтический язык, нетрадиционный поэтический текст и его структура, интерпретация, лингвометодический потенциал нарушения конвенциональной языковой и речевой нормы

Summary. The paper provides a theoretical framework for the avantgarde poetics analysis in classes of Russian as a foreign language. It shows the connection between the structural characteristics of the text itself and the methods of its educational interpretation which is exemplified with a case study of Russian futurist extracts and integral texts along with the works of modern poets.

Алгоритм и последовательность учебной интерпретации авангардных поэтических текстов в иностранной аудитории в большей степени, чем анализ традиционных поэтических произведений зависит от структурообразующих категорий самих поэтических текстов. По отношению к футуристическим, авангардным поэтическим текстам как никогда спра-

ведливо звучит утверждение А. С. Пушкина о том, что судить произведение нужно по законам им самим созданным.

К существенным категориям авангардных поэтических текстов мы относим:

Диалогичность. Открытость в язык и культуру. «Проблематика авангарда не разрешается на уровне текста»,

центр тяжести лежит где-то между автором — текстом — читателем и «культурным контекстом бытования текста» [2: 232].

Интермедальность текста — введение в словесную структуру текста несловесных элементов (изображение, звук).

Особый тип отношений между поэтическим текстом и читателем. Авангардный поэтический текст создает особую парадигму отношений — действительность — автор — текст — читатель. Футуристический поэтический текст не отражает реальных связей предметного мира, а является продуктом волевого субъективного творческого акта поэта. Понимание футуристического текста требует от читателя ответного творческого порыва и интеллектуального усилия по декодированию словесной ткани текста, его внетекстовых связей, языковой и общекультурной нормы, которая является объектом сознательного острашения и поэтического преобразования в тексте футуристов.

Установка на «новизну». Создание новых языковых и художественных моделей текста входит в творческую задачу автора.

Отношение к поэтическому языку как к самоценной речевой деятельности. Футуристы и их союзники по ОПОЯЗу считали, что героем всякой поэзии является язык, «самовитое, самоценное слово». Отвечая на вопрос: «Что такое поэзия?» Р. Якобсон писал: «Поэтическое присутствие, когда слово ощущается как слово, а не только как представление называемого им объекта или как выброс эмоции, когда слова и их композиция, их значение, их внешняя и внутренняя форма приобретают вес и ценность сами по себе вместо того, чтобы безразлично относиться к реальности» [4: 118] (разрядка наша. — А. Л.).

Невозможность вычленения экстралингвистической, в традиционном понимании этого слова, информации (предметные сведения об истории, быте, нравах времени, об отношениях людей, социальной структуре общества и т. д.).

Невозможность верификации содержания авангардно-поэтического текста и как следствие — сложность перевода на иностранные языки.

Все выше перечисленные характеристики авангардного поэтического текста определяют **особенности его учебной интерпретации**, главная из которых — неразделимость лингвистического и литературоведческого анализа. Как известно, лингвистический анализ направлен прежде всего на анализ языкового строя стихотворения, его языковой и текстовой структуры, на выявление особенностей поэтического языка в отличие от бытового. Лингвометодическая цель лингвистического анализа художественного текста — научить учащегося видеть и понимать роль и значимость любого лингвистически выраженного элемента художественного текста в порождении его глубинного смысла. Литературоведческая интерпретация художественного текста, в свою очередь, оперирует такими классификационными категориями как жанр, тема, сюжет, герой художественного произведения. Но для футуристических текстов поэтический язык является главной темой, героем и стержнем развития сюжета. При учебной интерпретации АХТ надо иметь в виду методический парадокс, который заключается в том, что читая авангардный текст, мы не можем ставить себе целью **адекватное его понимание. Непонимание** как одна из самых сильных и активных эмоциональных реакций на прочитанное смоделировано уже в самой структуре текста. Как остроумно заметил М. Шапир в [3], размышляя о процессе понимания АХТ: «Не совсем ясно, кто же реагирует действительно адекватно: то ли тот, кто понимает, то ли тот, кто не понимает, тот, кто принимает, или тот, кто не принимает». Тот,

кто не принимает авангардный поэтический текст, реагирует сильнее, а, следовательно, адекватнее, считает М. Шапир.

Таким образом, не требуя от иностранного учащегося адекватного понимания авангардного поэтического текста, мы должны научить его **«сознательно не понимать»**, не принимать или принимать авангардный художественный текст, а для этого необходимо понять, в чем, собственно, заключено открытие, провокация приемов поэтических текстов, преподаватель должен показать, как построен поэтический текст, в чем загадка и очарование словесной и языковой игры поэта. Необходимо понять, какая культурная и языковая норма нарушена, взорвана в тексте. Следовательно, задачи преподавателя при чтении авангардного текста в иностранной аудитории могут определяться как **реконструкция культурной и языковой нормы, которая лежит вне текста, в: плоскости языка и культуры, конвенционального словоупотребления; выявление различных способов «острашения»; интерпретация вторичных смыслов, возникших в результате нарушения языковой нормы.**

Анализируя модель создания новых слов (слов заумного языка), мы можем показать учащимся «сам процесс формирования смыслов» [1: 25]. Мы мыслим словами, создавая новые слова, поэт создает новые смыслы.

Чтение интерпретация авангардных художественных текстов на занятиях РКИ позволяет:

- 1) сочетать прагматические цели изучения системы русского языка с развитием навыков чтения и понимания художественного текста;
- 2) продемонстрировать культуроведческий потенциал поэтического языка, глубинную связь поэтических и философских построений;
- 3) стимулировать когнитивную и творческую активность самих учащихся;
- 4) сделать процесс обучения информационно и эмоционально насыщенным и привлекательным для учащихся.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что прием острашения конвенциональной языковой нормы характерен не только для авангардных поэтических текстов, здесь он лишь представлен в своей сконцентрированной форме. В современных текстах на русском языке конструктивное, художественно-значимое нарушение нормы стало приметой стиля многих текстов молодежной субкультуры, газет, рекламы. Учебное чтение поэтических текстов русских футуристов в рамках занятий по русскому языку для иностранных учащихся не только вырабатывает у учащихся навыки понимания этих текстов, но и развивает учащихся вкус к словесной игре и провокации, а также позволяет выработать умение самостоятельно понимать и различать художественные приемы содержательного нарушения речевой нормы в различных жанрах современной русской словесной культуры. Последнее дает возможность учащимся самостоятельно читать и понимать современные художественные тексты, газеты, тексты рекламы и пр.

В докладе будет представлен фрагмент учебной интерпретации языка микротекстов и целостных художественных поэтических текстов русских футуристов и текстов современных поэтов.

Литература

1. Барт Р. Мифологии. М., 1996.
2. Рубинштейн Л. Что тут можно сказать // Личное дело №: Литературно-художественный альманах. М., 1991.
3. Шапир М. И. Эстетический опыт XX века: Авангард и Постмодернизм // Philologica. 1995. Vol. 2. № 3 / 4.
4. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. М., 1996.

Специфика курса русской фонетики для нероссийских русистов

А. Б. Лихачева

Вильнюсский университет (Литва)

a.li@takas.lt

Русский язык, литовский язык, фонетика, сопоставительный анализ

Summary. The paper discusses the specific character of the course of modern Russian phonetics aimed at students of non-Russian universities. The course not only covers the analysis of sounds system of the studied language, but also represents phonetic data of the native language. In other words, this course of Russian phonetics includes elements of the contrastive analysis. Furthermore, the course seems to be expedient for both theoretical and applied aims: it explains and helps to practice correct pronunciation of Russian words. The paper focuses on the process of learning of Russian phonetics by Lithuanian students of Russian philology.

Преподавание в нероссийских университетах цикла языковедческих дисциплин специальности «Русская филология»

очевидно, не может ориентироваться на программы, разрабатываемые и используемые российскими коллегами.

В теоретическом отношении названные курсы должны не просто описывать русский материал, как это традиционно делается в российских учебниках, но давать его типологическую характеристику на основе сопоставления с соответствующим иноязычным материалом. Кроме того, должен учитываться тот факт, что в условиях доминирования иного языка для будущих русистов изучение материала каждой из базовых лингвистических дисциплин становится еще одним каналом овладения самим русским языком. Таким образом, курс русской фонетики в нероссийских высших школах не может отвечать лишь общетеоретическим задачам.

В данной работе рассматриваются особенности курса фонетики современного русского языка, адресованного студентам-русистам литовских университетов, однако принципы подобного построения программ и учебников по русской фонетике для нероссийских вузов представляются актуальными и для других целевых аудиторий, поскольку ключевым моментом подобных курсов является их синтетический характер, их теоретическая и прикладная направленность.

Подача материала в сопоставительно-типологическом ракурсе дает возможность осмыслить и разграничить звуковые явления отдельных языков (в данном случае – русского и литовского) как системообразующие и системозависимые, присущие лишь конкретному языку и составляющие его специфику. В первую очередь, должно быть отмечено, что схоже и что различно в звуковых подсистемах сопоставляемых языков. Например, если для русского вокализма существенно различие полнозвучных ударных и ослабленных безударных гласных, то для литовского языка важнейшим различительным противопоставлением является краткость-долгота и напряженность-ненапряженность гласных. У русских гласных долгота всегда сопровождает ударность, а в литовском языке наличием-отсутствием долготы различаются разные звуковые единицы, и это не связано с признаком ударности-безударности.

Литовская консонантная система более «симметрична», чем русская, и осознание непарности некоторых русских звуков представляет сложность для литовцев, поскольку все непалатализованные литовские согласные имеют мягкие корреляты. При этом в русском языке согласные в конце слова перед паузой могут быть как твердыми, так и мягкими, в то время как в литовском мягкость согласного в исходе слова является исключением. Существенным типологическим признаком языка является направление ассимиляции согласных. Для языков, обладающих богатыми морфологическими системами, характерна регрессивная комбинаторика [3: 76]; [2: 355, 462]. Русский и литовский — именно такие языки, однако ассимиляция охватывает в этих языках разные по длительности фрагменты звуковых цепей. В литовском языке, в отличие от русского, отсутствуют геминаты, и удвоенные согласные даже в заимствованных словах не пишутся. Относительно фонотактических особенностей может быть отмечено отсутствие в русском языке дифтонгов, но наличие «трудных» скоплений согласных, напр. *к встрече* [кфстр’-], *обязательств* [-л’стф]. Консонантные «провалы» позволяют отнести русский язык к преимущественно волновому типу [2: 455–459], в то время как литовский, как и другие современные европейские языки, обладает признаками как волнового, так и квантового типа, по-

скольку в нем действуют более жесткие ограничения на возможность комбинации фонем в слоге.

Усвоение позиционной реализации русских фонем эффективно закрепляется с помощью транскрибирования. В связи с потенциальным взаимовлиянием звуковых систем двух языков в курсе русской фонетики целесообразно устранить из транскрипции «провокационную символику» (об этом, но в отношении практического курса русской фонетики для неспециалистов — см. [1: 545]), тем более что ее использование не оправданно с перцептивной точки зрения. Например, отсутствие редукции в литовском языке приводит к тому, что в русской речи литовцев в безударных позициях после мягких звучит неослабленный [э], ср. *[т’эл’э] *фón*, *[н’э] *хочу́*. Поэтому требование использования разных знаков при транскрибировании предударных гласных в случаях типа *ни мý* с [и] и *не мý* с [и’] способно лишь укоренить акцент. В транскрипции согласных или групп согласных следует учитывать различия в их синтагматических свойствах в двух языках. Так, мягкость литовских согласных ассимилятивна и суперсегментна [4: 219–220], ср. *dirba* [rb] (‘работает’) — *dirbti* [r’p’t’] (‘работать’) и под. В современном русском произношении твердые и мягкие согласные приобретают все большую позиционную самостоятельность, в связи с этим в русской транскрипции предпочтительнее игнорировать даже сохраняющееся ассимилятивное смягчение зубных. Необходимо исключить некоторые позиционно обусловленные оттенки произнесения согласных, являющиеся факультативными даже в речи российских русских, например, [ŋ] и [ŋ’] в словах *функция*, *в пункте* и др. Упоминание о возможности реализации русских зубных носовых фонем небными аллофонами и соответствующего транскрибирования в литовской аудитории нецелесообразно, поскольку стимулировало бы неоправданно широкий трансфер аналогичных нормативных литовских звуков в русские слова. Кроме того, фиксация в русской транскрипции периферийного звонкого фрикативного [ɣ] способна лишь поощрять неправильный выбор звука-реализатора фонемы /r/ с ориентацией на литовскую модель, ср.: *[ɣ] *онорар* (*гонорар*), *[ɣ’] *ипотеза* (*гипотеза*). Традиционно обучение принципам фонетической транскрипции в курсе фонетики и фонологии направлено на решение задач теоретического плана. Вместе с тем оно может служить важнейшим прикладным задачам: формированию орфоэпической и орфофонической грамотности изучающих язык, тем более что основная часть типичных для Литвы искажений в произношении русских слов связана с нарушениями орфофонического характера и объясняется влиянием интерференции.

Таким образом, введение материала, связанного с изучаемым языком, должно постоянно сопровождаться его сопоставительно-типологическим комментированием, что требует от преподавателя-русиста глубокого знания фонетического устройства второго языка.

Литература

1. Бархударова Е. Л. Позиционные закономерности родного и изучаемого языков в контексте создания практических курсов русской фонетики // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы. М., 2007. С. 545–546.
2. Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика. М., 2001.
3. Широков О. С. Введение в языкознание. — Москва, 1985.
4. Girdenis A. Teoriniai fonologijos pagrindai. Vilnius, 1995.

Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку и Ассоциация лингвистических тестеров в Европе (ALTE)

Е. И. Маркина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

eimarkina@mail.ru

Система тестирования, уровни владения русским языком как иностранным, лексический минимум

Summary. The report is devoted to the Russian State System of testing, its goals, components and its connection with Association of Language Testers in Europe — ALTE. The special attention is paid to the lexical minimums for different levels of Russian as a foreign language.

В 1992 году началась теоретическая разработка Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (системы ТРКИ). Появление социального заказа на такого рода научно-методиче-

ский продукт было обусловлено рядом факторов. В начале 1990-х годов в результате геополитических изменений, произошедших в России и Европе, изменился статус русского языка как средства межнационального общения. В это же

время в связи с интеграционными процессами в европейской системе образования решалась задача унификации содержания, форм и методов языкового тестирования: необходимо было установить общие уровни владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране с целью обеспечения международного признания языковых сертификатов. Еще одним фактором стало появление новых категорий иностранных граждан, которым сертификат, подтверждающий владение русским языком на определенном уровне, был необходим для поступления в российский вуз или для осуществления профессиональной деятельности на русском языке.

В этих условиях началась работа по созданию Государственной системы тестирования, которая преследовала следующие цели: расширение позиций российского образования на мировом рынке образовательных услуг; повышение значимости русского языка в мире как языка международного общения; сотрудничество с национальными системами тестирования по родному языку и с международными организациями, занимающимися вопросами лингводидактического тестирования.

Разработка системы ТРКИ позволила России стать членом Ассоциации лингвистических тестеров в Европе (Association of Language Testers in Europe — ALTE), созданной в

1990 году на базе университетов Кембриджа и Саламанки. ALTE решает следующие задачи: осуществление единого контроля при проведении сертификационных экзаменов по иностранному языку; установление общих уровней владения языком для обеспечения транснационального признания языковых сертифицированных экзаменов в Европе; установление общих стандартов для всех стадий прохождения языкового тестирования. Кроме того, ALTE выдвигает требования к форме и содержанию тестового материала, обеспечивает обмен опытом между тестерами различных стран (два раза в год проводятся международные конференции по вопросам языкового тестирования). В настоящее время в Ассоциацию входят более 30 организаций, которые обеспечивают проведение тестирования по 26 европейским языкам. С 1998 года Россию как члена ALTE представляет Консорциум российских центров языкового тестирования.

Ассоциацией выделяется пять уровней владения иностранными языками: Waystage user (Начальный пользователь), Threshold user (Пользователь порогового уровня), Independent user (Самостоятельный пользователь), Competent user (Компетентный пользователь), Good user (Хороший пользователь). Система уровней общего владения русским языком как иностранным соотносится с уровнями, принятыми ALTE. Это соотношение можно представить в виде таблицы:

Соотношение Российской государственной системы уровней владения русским языком как иностранным с уровнями владения иностранными языками, принятыми ALTE

Система уровней владения английским языком как иностранным, принятая ALTE	Система уровней общего владения русским языком как иностранным
Waystage user	Элементарный уровень
	Базовый уровень
Threshold user	Первый сертификационный уровень
Independent user	Второй сертификационный уровень
Competent user	Третий сертификационный уровень
Good user	Четвертый сертификационный уровень

Российская система тестирования является многокомпонентной и включает стандарты (требования), программы, лексические минимумы (ЛМ), типовые тесты, лингводидактическое описание уровней владения русским языком. Для первого, второго и третьего сертификационных уровней помимо тестов общего владения русским языком предусмотрены модульные тесты, учитывающие профессиональную ориентацию тестируемых. В связи с этим разрабатываются стандарты, программы и тесты для разных профилей обучения.

Важным компонентом системы ТРКИ является лексический минимум — «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени» [1: 133]. ЛМ для элементарного, базового, первого сертификационных уровней общего владения русским языком включают два раздела: алфавитный список слов, который сопровождается переводом этих слов на пять языков, и раздел «Тематические группы слов». В структуре Лексического минимума второго сертификационного уровня тематические группы отсутствуют. Предполагается, что они будут изданы отдельной книгой (ввиду большого объе-

ма). Кроме алфавитного списка и тематических групп, ЛМ содержат перечень наиболее употребительных русских имен, синонимические и антонимические пары и ограниченный круг лингвистических терминов. ЛМ второго уровня включает новые разделы — «Фразеологизмы и устойчивые сочетания», «Наименование лиц по национальности и месту проживания». Профессионально ориентированные ЛМ пока не созданы.

Отдельные компоненты системы ТРКИ находятся в стадии разработки (например, ЛМ третьего уровня, лингводидактическое описание элементарного уровня), другие компоненты дополняются и переиздаются. Перспективы развития Российской системы тестирования видятся в достижении основных системных характеристик — полноты и целостности — в соответствии со стандартами и требованиями, выдвигаемыми ALTE.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.

Проблема представления текста по специальности при обучении студентов гуманитарного профиля

В. Т. Марков

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
rkigf@philol.msu.ru

Summary. The subject of the report is a classification of scientific text from the point of view of teaching Russian as a foreign language.

В лингводидактических работах последних двух десятилетий отражены несколько классификаций текстов научного стиля речи, пригодных для отбора учебного материала: а) по способу изложения (Л. П. Клобукова, О. Д. Митрофанова); б) по функциональной доминанте (Н. В. Пиротти); в) по глобальному семантическому признаку, лежащему в основании метатемы (Д. И. Изаренков); г) по интенциям (О. М. Воскерчьян).

С позиции коммуникативной направленности текста в качестве определяющего критерия описания единицы обуче-

ния исследователи выделяли коммуникативное содержание [3] и речевую интенцию [1]. Единица текста при таком подходе представляет собой реализацию коммуникативного содержания (речевую интенцию) или функционально-коммуникативный блок (ФКБ) [3].

Хотя данная классификация получила широкое распространение среди методистов и преподавателей-практиков (Н. М. Лариохина), тексты по специальности оказываются однородными по коммуникативным задачам. Для характеристики учебного текста представляется полезным дополнить эту класси-

фикацию понятием темы, взяв за основу аспекты рассмотрения объектов (метатемный подход к описанию текста) [2: 91].

Д. И. Изаренков оперирует таким понятием, как сверхфразовое единство (СФЕ), что, по нашему мнению, допол-

няет понятие ФКБ, уточняя коммуникативную программу ФКБ и показывая набор микротекстов (микрополей). Сравните один из ФКБ с набором микрополей, раскрывающих метатему «Общая характеристика объекта»:

Функционально-коммуникативные блоки / Метатемы	Коммуникативные программы функционально-коммуникативных блоков	Описание набора микрополей, раскрывающих данную метатему
Экскурс / Общая характеристика объекта.	1. Сообщение об объекте говорения.	Определение свойств объекта: а) индивидуальных свойств; б) видовых свойств объекта.
	2. Сообщение о действии, направленном на объект говорения.	Изменение свойств объекта. Количественная характеристика объекта.
	3. Сообщение о времени, связанном с объектом говорения.	Биография ученого. Следствие проявления свойств объекта.

Коммуникативный подход к обучению предполагает изучение вербальных средств, с помощью которых говорящий

реализует интенции. Коммуникативный уровень эксплицируется в последовательности все тех же ФКБ [1].

Речевые интенции	Функционально-коммуникативные блоки / Метатемы	Коммуникативные программы функ- ционально-коммуникативных блоков	Описание набора микрополей, раскрывающих данную метатему
Ввести понятие	Экскурс / Общая характеристика объекта.	1. Сообщение об объекте говорения.	Определение свойств объекта: а) индивидуальных свойств; б) видовых свойств объекта.

Таким образом, так как коммуникативное намерение автора выливается в уже известные структуры — ФКБ, содержательную сторону которых (микрополя) объединяет когнитивное образование — метатема (*Общая характеристика объекта*), можно сделать вывод о возможности последовательного применения рассмотренных выше критериев отбора текстов в зависимости от особенностей целей, задач и условий обучения.

Литература

1. *Воскерчян О. М.* Проблема обучения студентов-иностранцев монологу на научную тему: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1988.
2. *Изаренков Д. И.* Лингвометодическая интерпретация учебного текста // РЯЗР. 1995. № 3.
3. *Пиротти Н. В.* Отбор коммуникативного минимума для чтения по специальности (1 курс, естественно-научный профиль): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1985.

Отечественное языкознание и русская лингводидактика

О. Д. Митрофанова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Москва)

al.mitrofanov@gmail.com

Языкознание, лингводидактика, педагогическая практика, лингвокультуроведение, язык

Summary. This paper deals with the problems of modern Russian linguistics.

Взаимосвязь и взаимозависимость этих двух научных дисциплин (языкознания и лингводидактики) являлись отличительной приметой значительного отрезка исторического времени, что обогатило российскую научную мысль. Примечателен тот факт, что очень многие российские языковеды сами были практическими педагогами в начале или в конце своей научной карьеры, связанной с университетским образованием, чтением теоретических курсов и т. п. Эту плодотворную связь можно проследить во многих направлениях, мы же, естественно, остановимся лишь на некоторых и начнем с мысли крупнейшего филолога и педагога Ф. И. Буслаева о различии теоретической и практической грамматики, о научной и учебной стороне грамматики, по его терминологии: «надобно отличать ученую методику от учебной. Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащегося: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается» писал он в своей книге «Преподавание отечественного языка». Подобному различению следовали в своих теоретических исследованиях и педагогических практиках многие российские языковеды (А. Х. Востоков, Н. И. Греч, А. М. Пешковский и др.) что, безусловно, способствовало прославлению отечественной науки и просвещения.

Российские языковеды и филологи, начиная с М. В. Ломоносова, неоднократно подчеркивали необходимость рассматривать свойства языков в тесной связи с историей людей, говорящих на этих языках, привлекать к рассмотрению языков философские аспекты. Они следовали возобладавшему еще в XVIII веке тезису, что специфический, характерный для данного народа взгляд на вещи и явления отражается в языке этого народа. Эти отличительные особенности каждого языка, писал задолго до работ В. Гумбольдта Рижский, заключаются в «первоначальных понятиях вещи» и «во взаимного оных соединениях». Различные

народы не только по разному воспринимают объективный мир и выражают это различие в разных понятиях, у каждого народа имеются свои, свойственные только ему «понятия о тех предметах, которые у него только одного находятся» — пишет он в книге «Введение в круг словесности», вышедшей еще в 1806 году. Справедливо видеть в этих заявлениях и поисках начало авторитетного и плодотворного в нынешних условиях лингвострановедческого, лингвокультурологического научного направления исследований.

Истоки современных, ставших аксиоматическими, лингводидактически ценных утверждений о языке и речи, о специфике речевой деятельности, о языковой способности и языковой готовности, о практической направленности преподавания языка исторически легко выводятся из положений профессоров Харьковского университета И. Орнатовского и И. Ф. Тимковского и профессора Санкт-Петербургского университета Л. Г. Якоба, касающихся проблем общего языкознания: необходимо различать язык как речевую деятельность вообще, как общий естественный и необходимый для всех людей дар слова и как употребление этого дара, его конкретное воплощение «принятыми в каждом народе особенно разнообразными звукоизменениями. Мышление и язык взаимно обуславливают друг друга — словесный запас необходим к усовершенствованию разума; поелику правила языка заимствуются из употребления, а не из умозрения, то и должны они быть доказываемы примерами». Идеи, выраженные этими исследованиями, немного опережали состояние науки о языке в начале XIX века и оказались предтечей языковедческих, лингводидактических и лингвокультуроведческих понятий, прочно вошедших в отечественное языкознание и российскую лингводидактику благодаря работам А. А. Потебни и И. А. Бодуэна де Куртене, а в европейскую лингвистику лишь с выходом «Курса общей лингвистики де Соссюра».

В заключение ряд методических решений и рекомендаций, так или иначе вытекающих из языковедческих наблюдений отечественных лингвистов, наблюдений и решений,

способствующих совершенствованию педагогической практики: принадлежащая И. П. Дергачеву идея естественной наглядности и наглядного обучения, которая помогает усвоению языкового материала и развитию у учащегося наблюдательности и интереса к учебе; самобытное педагогическое творчество Л. Н. Толстого, который своим учительским опытом дал образец оригинального педагогического мышления, направленного против педантичного подражательства, против методического педантизма и рецептуарности, на устранение любых шаблонов, какими бы авторитетами они не создавались; именно российские земства являлись инициаторами профессионального (ремесленного, сельскохозяйственного, технического и проч.) образования, благодаря которому просвещение в России приобрело новые аспекты и преимущества, сопряженные с ролью языка при изучении любого учебного предмета, любой науки и в целом при получении любого профессионального (специального) образования. Особо упомянем высшее педагогическое

образование, стимулированное рекомендациями К. Д. Ушинского об открытии педагогических факультетов: «Если педагог хочет воспитывать человека во всех отношениях, — утверждал он, — то он должен прежде узнать его тоже во всех отношениях». Педагогика, по его мнению, самое сложное искусство, опирающееся на множество наук: анатомию, физиологию, патологию человека, логику, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле слова, литературу, искусство и собственно воспитание в тесном смысле этого слова. «Воспитание берет всего человека, каков он есть»: К. Д. Ушинский таким образом предпринял попытку, используя антропологический подход к решению педагогических вопросов, широко определить научные основы воспитания и обучения. Благодаря этим тенденциям и деятелям, их продвигающим упомянутые выше наблюдения, решения, рекомендации не сходили со страниц русской общепедагогической и методической литературы.

Общая ситуация с функционированием и преподаванием русского языка в республике Таджикистан

М. Б. Нагзибекова

Таджикский национальный университет (Душанбе, Таджикистан)

mnagzibekova@mail.ru

Русский язык, функционирование, преподавание, Государственная программа по русскому языку, образовательный стандарт по русскому языку

Summary. The work considers problems of general situation of functioning and teaching Russian language in the republic of Tajikistan. A Direction of the President was issued and the State Program was adopted and also «Educational Standard of Russian Language» was worked out and affirmed for enhancing and modernizing of Russian language.

Русский язык выступает в качестве связующего звена единой цепи взаимообогащения культур народов СНГ и способствует налаживанию сотрудничества между народами СНГ в процессе строительства новой жизни, является языком взаимного познания, воспитания, общения. Приобщение к русскому языку является эффективным средством повышения общей и социальной подготовки, расширения кругозора, интеллектуального роста и, в целом, социального развития представителей других наций. Роль русского языка в развертывании интеграционных процессов в области национальных отношений состоит не только в том, что он выступает средством межнационального общения, но и также в том, что он одновременно является действенным средством приобщения к новым культурным традициям, обычаям, нормам поведения. Ситуация, которая сложилась в сфере межгосударственных отношений в странах СНГ, поставила вопрос об укреплении и расширении экономических, политических и культурных связей. Главным оружием обмена информацией в названных областях по-прежнему выступает русский язык, выполняющий не только коммуникативную функцию языка межнационального общения, но и обеспечивающий доступ к достижениям мировой науки и техники, являющийся гарантом сохранения и развития единого экономического и образовательного пространства СНГ.

В Республике Таджикистан обеспечивается свободное использование русского языка как средства межнационального общения, созданы все условия для его функционирования. Подтверждением этому служит изданный Президентом Республики Указ «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» (4 апреля 2003 года), который определил курс языковой политики государства, которая направлена на «развитие международных связей, обогащение достижениями и духовными ценностями народов, создание условий, способствующих ускорению научно-технического прогресса, освоение современных информационных технологий». В рамках реализации данного указа Постановлением Правительства от 2 декабря 2003 года была принята Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков на 2004–2014 гг. В ней описывается состояние русского языка в Республике на сегодняшний день и перечисляются задачи стоящие перед современными учеными: 1. Развитие русского языка как средства межнационального общения государств-участников СНГ и

стран Балтии, народов Республики Таджикистан. 2. Введение непрерывного обучения русскому языку на всех общеобразовательных ступенях, начиная с дошкольного образования. 3. Обновление содержания и методов обучения русскому языку в соответствии с Национальной концепцией образования в Республике Таджикистан. 4. Целенаправленная подготовка и переподготовка национальных кадров по русскому языку. 5. Ориентирование на качественную и практическую подготовку обучающихся русскому языку с целью его дальнейшего практического использования в профессиональной деятельности. 6. Создание соответствующей материально-технической базы для обучения русскому языку. 7. Создание программы по изучению русского языка для всех слоев общества. 8. Формирование устойчивой мотивации к изучению русского языка. 9. Обеспечение правовой основы обучения русскому языку в частном секторе. 10. Разработка комплекса мер по пропаганде русского языка с помощью периодической печати, радио, телевидения.

В наши дни главный упор в решении вопросов о роли и статусе русского языка как средства межнационального общения в республике делается на систему образования. Позитивная динамика в обучении русскому языку в высших учебных заведениях республики проявилась, прежде всего, в том, что вновь открыты факультеты русской филологии, увеличилось количество часов по дисциплинам лингвистического цикла, в частности по современному русскому языку, в учебных планах. Учебный предмет «Русский язык» в школе нельзя отнести к иностранным языкам хотя бы потому, что иностранные языки, как известно, изучаются по выбору самих учащихся, тогда как изучение русского языка является обязательным в каждой школе, независимо от основного языка обучения.

Отрадно, что роль русского языка в образовательной системе в последние годы значительно возросла. В целях улучшения качества преподавания русского языка в Республике Таджикистан разработан и утвержден «Образовательный стандарт по русскому языку» для средней школы (1997 г.), опубликована новая программа (2008 г.) и изданы учебники для всех классов общеобразовательных таджикских школ РТ.

Все усиливающаяся тяга учащихся и молодежи к русскому языку, на наш взгляд, обусловлена следующими причинами: а) информационное пространство (СМИ) заполнено более 50 % русским языком: газеты, журналы, телевидение; б) в учебных заведениях по профилирующим предметам преобладает литература на русском языке, включая компью-

терное обучение; в) единое научное пространство между РФ и РТ, так как все ученые степени и звания присуждаются ВАКом РФ и кандидатские и докторские диссертации пишутся на русском языке; г) в учебных заведениях по профилирующим предметам преобладает литература на русском языке, включая компьютерное обучение; д) многие студенты хотят изучать другие иностранные языки, однако без знания русского языка им это плохо или совсем не удается. И хотя положение с преподаванием и изучением русского

языка в образовательных учреждениях республики еще далеко от идеального, есть все основания надеяться на возможность укрепления положения русского языка и русистики в Таджикистане. Это станет тем более возможным и достижимым при условии объединения всех заинтересованных сторон как у нас в Таджикистане, так и в Российской Федерации. Есть надежда и определенная уверенность в том, что будут приняты меры по реализации привлекательных совместных проектов в области образования.

Обучение русскому языку как языку специальности в Академии МВД Эстонии

Н. А. Нечунаева, М. Таммела, Е. С. Трахтман

Академия МВД Эстонии (Таллин, Эстония)

Natalja.Netšunajeva@sisekaitse.ee, Merle.Tammela@sisekaitse.ee, Jelena.Trahtman@sisekaitse.ee

Профессиональное общение, государственный служащий, социальный заказ, учебная программа, учебное пособие

Summary. Teaching Russian as a language of professional communication is described in the report. Motivation of trainees is explained, goals of language studies are named as well as the methods to meet the goals.

Академия МВД Эстонии готовит специалистов с высшим прикладным образованием для работы в государственном секторе по специальностям: полицейский, спасатель, работник налогово-таможенной службы, работник пенитенциарной службы, пограничник. Обучение осуществляется по общеевропейской системе три + два / четыре + два. Русский язык как язык специальности включен в учебный план всех специальностей и форм обучения в качестве обязательного предмета (от 26 до 48 учебных часов на дневном отделении и от 12 до 24 часов на заочном отделении). Кроме того, студенты могут изучать на первом курсе русский язык как предмет по выбору, который представляет собой начальный курс в 3-х вариантах: для начинающих, для владеющих языком на среднем уровне и на среднем продвинутом уровне (от 24 до 36 часов). Этот курс предоставляет возможность поэтапного овладения основами русской речевой деятельности, чтобы далее успешно освоить язык специальности. Кадеты, получающие в академии среднее специальное образование, также изучают русский язык как язык специальности (от 58 до 72 часов). Современные социальные условия требуют от работников государственного сектора владения иностранными языками, в том числе и русским: выпускники академии должны уметь общаться на русском языке в профессиональных ситуациях в рамках своей специальности и занимаемой должности. Личная мотивировка в изучении русского языка связана с пониманием того, каким должен быть современный специалист в системе государственной службы, насколько ему необходим русский язык в профессиональном общении.

Сфера, которую предстоит осваивать студентам, — язык специальности, отличающийся от бытового языка на уровне лексики, грамматических конструкций, стилистических нюансов. Для решения этой задачи в Центре языков академии созданы программы и учебные пособия по русскому языку, способствующих становлению навыков общения на русском языке.

Учебные программы для студентов всех специальностей направлены на формирование профессиональных компетенций, адекватных задачам сегодняшнего дня. Важную роль играет выявление профессиональных ситуаций для каждой специальности, определение коммуникативных потребностей в сотрудничестве с работодателями — министерствами, департаментами, отделами органов городских и местных самоуправлений и их сотрудниками — студентами-заочниками и выпускниками академии. Формирование навыков и умений общения, их активизация происходит сначала в учебной, а затем в служебной деятельности. Гибкое реагирование на социальный заказ отражено в содержании программ по каждой специальности. Тематами общего характера являются «Давайте познакомимся! Представьте, пожалуйста!» «Я учусь в академии», «Страны, Языки. Национальности», «Зачем мне нужен русский язык?», «Какой я? Я и другие», «Место моей работы. Должность. Служебные обязанности», «Государственный служащий». К профессиональным темам относятся: «Эстонская полиция», «Виды преступлений», (полицейские); «Спасательная служба Эстонии», «Режим дня пожарной части» (спасатели);

«Налоговая система Эстонии», «Эстонская таможня», «Заполнение налоговой декларации» (финансисты); «Эстонская граница — граница Евросоюза», «Виды профессиональной деятельности пограничника», «Паспортный контроль» (пограничники); «Место пенитенциарных учреждений в правовой системе Эстонии», «Пенитенциарное учреждение, в котором я работаю» (пенитенциарные служащие). Некоторые темы являются общими для ряда специальностей с определенной интерпретацией в зависимости от конкретной профессии: «словесный портрет» для полицейских — словесный портрет подозреваемого, для пограничников — нарушителя границы, для пенитенциарных служащих — осужденного. Единой является система результатов обучения, учебная деятельность и формы оценивания. Общее направление при обучении русскому языку — создание комфортной психологической атмосферы в группе, поддержание взаимного интереса к друг к другу и к изучаемому материалу. Результатом работы по теме «Какой я? Я и другие» может стать «портрет» студенческой группы. К моменту завершения курса знания, умения и навыки студентов должны соответствовать требованиям, предъявляемому на уровень В2 (второй сертификационный уровень).

Решению этой задачи способствуют учебные пособия по русскому языку, созданные в академии: «Русский язык. Учебные материалы для полицейских», Tallinn, Sisekaitseakadeemia, 2005; «Русский язык. Учебные материалы для спасателей» Tallinn, Sisekaitseakadeemia, 2007; «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников инспекции по защите данных», Tallinn, Sisekaitseakadeemia, 2007; «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников департамента гражданства и миграции», Tallinn, Sisekaitseakadeemia, 2007; «Русский язык. Подготовительный курс. Учебные материалы Tallinn, Sisekaitseakadeemia, 2008. Учебный материал в пособиях по языку специальности расположен по принципу: тексты по специальности («Виды преступлений», «Виды происшествий», «Документы, удостоверяющие личность») — профессиональные диалоги («Дорожная авария», «Звонок в службу спасения») — грамматика. В материалах для начального курса — по тематическому принципу, при этом каждая тема ориентирована на студентов академии: «Я учусь в академии», «Рабочая неделя студента академии». В пособиях использованы единые принципы отбора текстов — профессиональная коммуникативная значимость, актуальность, доступность. Система работы с текстами связана с особенностями построения информационных материалов: *что случилось? когда случилось? где случилось?* При создании профессиональных диалогов учитываются реальные служебные ситуации, в которых специалисты должны общаться на русском языке. Лексико-грамматический материал для каждой специальности — это термины, устойчивые речевые обороты соответствующей специальности, активно используемые грамматические формы и синтаксические конструкции, единая стилистическая тональность. Прагматическая направленность, общий подход в преподавании вызывает коммуникативный отклик у студентов и повышает их мотивацию в изучении языка.

Интерактивность в процессе обучения как основополагающий параметр успешности усвоения

Е. Ю. Николенко

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
e.yu.nikolenko@rambler.ru

Интерактивность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интегративная дидактическая среда, электронный ресурс

Summary. Interaction as a leading parameter of language learning. Creation of interaction by composition of computer technologies and traditional methods.

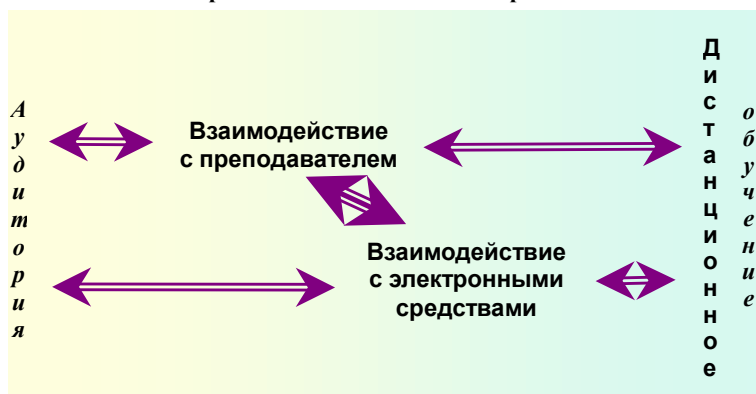
Термин интерактивность происходит от английского слова *interaction*, которое в переводе означает «взаимодействие». В процессе обучения, когда говорят об интерактивности, имеют в виду взаимодействие учащегося с преподавателем — контактное или виртуальное, а также взаимодействие учащихся между собой по тематике изучаемого предмета.

Интерактивность в современном понимании означает активное двустороннее взаимодействие преподавателя и студента, предполагающее большую активность студента, творческое переосмысление им полученных знаний. Основные критерии интерактивной модели обучения: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, инициативность студента, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ [1: 18–19].

Такое взаимодействие создается нами на материале курса «Методика преподавания русского языка как иностранного», который предназначен разным категориям учащихся. Интерактивность понимается как важнейший параметр эффективности системы обучения, как то, что позволяет учащимся быть активными не только во время занятий, но и вне их. При этом невозможно переоценить роль информационно-коммуникационных технологий в организации интерактивной учебной среды.

Сочетая возможности современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и традиционные формы обучения, мы создаем интерактивную дидактическую среду воздействия на учащихся, которая активизирует их и в значительной мере повышает эффективность обучения. Это особенно важно для лекционных курсов, где традиционно студенты выступают в роли пассивных слушателей.

Интерактивная дидактическая среда



Наш электронный ресурс по методике преподавания РКИ имеет следующие инструменты:

1. Тексты лекций.
2. Видеопрезентации к каждой лекции, структурирующие и систематизирующие материал лекций.
3. Аудиозаписи лекций.
3. Библиографию (электронная библиотека).
4. Задания по анализу библиографии.
5. Тестовые задания к каждой лекции.
6. Методические задачи практического характера к каждой лекции.
7. Творческие задания практического характера.

Компьютерная презентация, четко структурирующая информацию, позволяет проводить лекции в более демократичной манере, когда слушатели как бы становятся соавторами лектора, с удовольствием отвечая на вопросы по теме лекции не на зачете, а во время лекций. Опора на многоканальное восприятие (аудирование плюс видеоряд) позволяет заложить информацию в долговременную память.

На лекциях царит атмосфера творчества и сотворчества. Известно, что позитивный эмоциональный фон способствует повышению эффективности учебного процесса. Человек гораздо лучше запоминает не то, что он просто услышал, а то, о чем он сам догадался, проговорил это или услышал в атмосфере положительных эмоций.

Для создания интерактивной среды и активизации учащихся мы используем не только ИКТ, но и другие средства. К каждой лекции слушатели получают творческие задания, которые должны иметь практический выход.

Контроль усвоения материала лекций осуществляется дистанционно, а именно следующим образом:

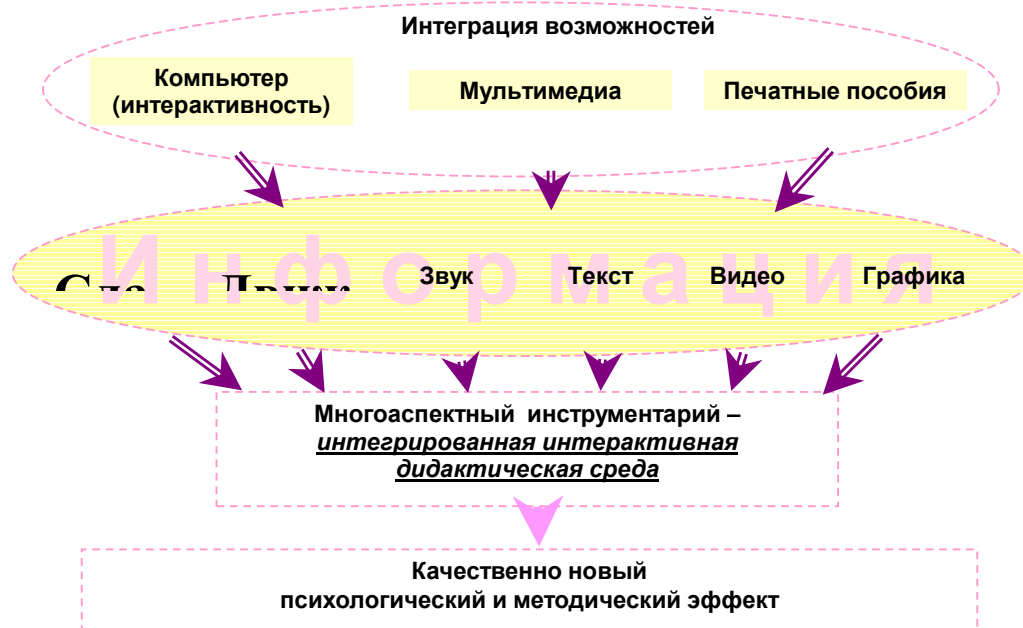
- после каждой лекции учащиеся получают тесты с «да – нет» вопросами для самопроверки;
- методические задачи в электронном виде, решают их, используя теоретические знания, полученные на лекциях, и посылают ответы лектору по электронной почте;
- после прослушанного лекционного курса учащиеся уже сами готовят практические упражнения по каждому разделу курса на основе учебных текстов, предложенных лектором, и тоже посылают их по электронной почте преподавателю. Происходит интерактивное общение. В данном случае ИКТ (Интернет) не только дают возможность индивидуально пообщаться с каждым слушателем даже при недостатке учебного времени и при наличии большого числа учащихся, но и позволяют преподавателю определить текущее состояние каждого учащегося — насколько качественно был усвоен материал курса.

Заключительным является контактный зачет в виде форума, где каждый из участников получает вопрос по теории и методические задачи, причем в обсуждении теоретических вопросов могут принимать участие все присутствующие. В конце форума каждый из учащихся делится со всеми своими наиболее удачными упражнениями.

Таким образом, с помощью ИКТ, сочетая контактные и дистантные формы работы, мы создаем интегративную лингводидактическую среду воздействия на учащихся, которая дает впечатляющий эффект в плане усвоения учебного материала. Общение между преподавателем и слушателями можно охарактеризовать как интерактивное общение, так как оно реализуется в форме диалога, дискуссии, обмена информацией, идеями, мнениями с применением ИКТ.

Литература

1. Инновационные технологии в образовании. Глоссарий, М., 2006.



«Коммуникативная ситуация» и «фрейм» как педагогические категории

И. В. Одинцова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

odintsova@mtu-net.ru

Ситуация, учебная ситуация, фрейм

Summary. Frame can be called the basic structural unit of pedagogical discourse, educational situation is a main communicative unit. The main differences between situation and frame are given in the report.

Одной из основных категорий современной коммуниктивно-ориентированной методики обучения РКИ признается ситуация — речевая ситуация, коммуникативная ситуация, учебно речевая ситуация (М. Л. Вайсбурд, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Н. И. Формановская, В. Л. Скалкин и Г. А. Рубинштейн и т. д.). «Учебно речевая ситуация — это минимальная коммуникативная единица, которая способна, с одной стороны, вызвать речевую реакцию учащегося, с другой — стать формой осуществления речевого акта учащегося» [4: 29]. Однако оперируя только понятием «речевая ситуация» невозможно объяснить (приблизиться к объяснению) механизма, лежащего в основе педагогического дискурса.

Поведение человека, его речевое поведение в том числе, — это не только реакция на какой-либо объект, событие, «положение дел» в реальной действительности, это всегда оценка ситуации в целом, опирающаяся на контекст текущих событий, контекст накопленного жизненного опыта. Контекстам, организующим поведение человека, может быть придана некоторая организация, например, с помощью структуры фреймов. Возможность интерпретировать процесс взаимодействия коммуникантов, опираясь не только на понятие «ситуация», но и на понятие «фрейм» позволит, во-первых, учесть взаимосвязь речевых произведений с социокультурным контекстом изучаемого языка; во-вторых, выработать принципы, при опоре на которые в учебном процессе учитывается «картина мира» учащегося; в-третьих, ввести педагогику, в частности методику преподавания РКИ, в междисциплинарное исследовательское пространство.

Условно в трактовке понятия «фрейм» можно выделить два направления: лингвистическое и социологическое. Лингвистический подход восходит к пониманию фрейма в концепции М. Минского, для которого «фрейм — это структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации» [3: 251]. Лингвистическое направление затем получило дальнейшее развитие в работах Ч. Филлмора и позднее в исследованиях, выполненных в русле когнитивной лингвистики и психолингвистики. Социологический подход был концептуализирован в работах Г. Бейтсона, а затем детально разработан И. Гофманом. Под фреймом И. Гофман понимает «аналитические леса» [2: 59], с помощью которых человек постигает свой собственный опыт. Фреймы иденти-

фицируются в рамках ситуаций, которые подчинены определенным принципам, благодаря которым человек осознает себя и все события, происходящие с ним, в мире повседневности. Понимание фрейма как «окаймления нашей вовлеченности» [5: 320] активно развивается в трудах, выполненных в русле когнитивной социологии, социальной психологии, этнометодологии и т. д.

Основные различия между понятиями «ситуация» и «фрейм» могут быть сведены к следующему:

- опора на ситуацию — это интеракционистский подход к коммуникативному взаимодействию, опора на фрейм — подход структуралистский. Фрейм понимается как когнитивная модель стереотипной ситуации или класса объектов. Сталкиваясь с новой ситуацией или объектом, человек произвольно сопоставляет их с уже имеющимися у него представлениями и определяет их место в мире своих индивидуальных смыслов;
- ситуация представляет собой отрезок деятельности, актуализированный «Здесь и Сейчас». Фрейм — это трансцендентная структура, отражающая типизированную, регулярно повторяющуюся в социальном взаимодействии ситуацию. Фрейм содержит скрытое указание, с одной стороны, на накопленный в прошлом социальный и языковой опыт, с другой — на стратегию (ожидание) и тактику в развертывании ситуации в будущем;
- ситуация динамична, она подвержена изменениям. Фрейм статичен и динамичен одновременно. С одной стороны, фрейм это стабильная, устойчивая структура (благодаря этому мы чувствуем себя комфортно уверенными в окружающем мире), с другой — индивидуальность и креативность человека способны комбинировать, изменять установленные рамки;
- в ситуации актуализируются субъективные смыслы отдельных участников взаимодействия. Фрейму присущ объективный смысл, который отражает интересубъективный жизненный мир людей с присущими этому миру инвариантными значениями. Этот смысл воспринимается отдельным человеком как общий для него и других. Фрейм — это отчужденная от индивида ситуация.

Итак, основной структурой единицей педагогического дискурса можно назвать фрейм, основной коммуникативной

единицей — учебную ситуацию. Широкое использование в учебном процессе паралингвистических средств общения (коммуникации жестов) в качестве стимула речевого действия и в качестве реакции на речевой стимул, которые обычно социокультурно детерминированы, вынуждает откорректировать данное выше определение основной коммуникативной единицы обучения: «учебная ситуация — это минимальная коммуникативная единица, которая способна, с одной стороны, вызвать коммуникативную реакцию учащегося, с другой — стать формой осуществления коммуникативного акта».

Понятие фрейм может быть распространено не только на организацию форм знания о мире, но и на организацию знаний о языке, как одного из видов знаний человека, поэтому при рассмотрении педагогического дискурса внимание должно быть обращено на структуры реальной действительности (Р-фрейм) и языковые классификационные структуры, оформляющие речевое взаимодействие (Я-фрейм). Р-фреймы организуются вокруг концепта, Я-фреймы вокруг лингвистических категорий. Р-фреймы и Я-фреймы в рече-

вой действительности тесно переплетены, так как слово всегда выступает в двух ипостасях: как самостоятельное обозначение внеязыковой реалии, так и составляющая некоторой грамматической категории [1: 91].

В докладе будут рассмотрены монокультурные и межкультурные фреймы, будет показана зависимость фрейминга от уровня обучения, будут приведены примеры языкового и социокультурного рефрейминга (системы переключений).

Литература

1. Белявская Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова // Сб научно-аналитических обзоров. РАН ИНИОН. М., 1994.
2. Демьянков В. З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка // Сборник научно-аналитических обзоров. РАН ИНИОН. М., 1994.
3. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М., 1978.
4. Одицова И. В. Некоторые аспекты организации коммуникативно ориентированного обучения // Русский язык за рубежом. 2004. № 3.
5. James W. Principles of Psychology. Vol. 2. NY., 1950.

Модальные частицы на занятиях русского языка как иностранного

С. В. Орлова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
sveta.v.orlova@gmail.com

Модальные частицы, семантика, русский язык как иностранный

Summary. The paper is devoted to teaching of modal particle usage in the lesson of Russian as foreign language. When trying to understand and to learn using of russian particles the foreigner is confronted with a lot of difficulties such as the lack of material, absence of practice in lessons, complexity of particle semantics etc. This work accents the importance of involving of modal particles in the lesson of Russian for foreigners and suggest some ideas to the methodology of teaching of particle usage.

Такой части речи, как частицы, уделяется обычно мало внимания в преподавании русского языка как иностранного. А вместе с тем, русский язык считается одним из «частичеобильных» языков (в русском языке более 120 частиц), наряду с немецким, болгарским и др.

Иностранный учащийся, желающий, с одной стороны, понять механизм употребления частиц в русском языке, а с другой стороны, научиться их использованию, сталкивается сразу с несколькими проблемами. Обращение к двуязычному словарю не дает желаемого результата, поскольку в большинстве имеющихся словарей частицы представлены фрагментарно и набор вариантов их перевода крайне ограничен, критерии выбора переводного варианта не указаны. К сожалению, еще не разработаны двуязычные словари, посвященные переводу русских частиц (или более общего класса — дискурсивных слов), — в немецкой лингвистике подобный опыт имеется: см., например, немецко-английский словарь наречий и частиц [5]. Использованию частиц иностранцев обучают в лучшем случае на продвинутом уровне, считая это «высшим пилотажем» в изучении языка, и иногда совсем исключают частицы из учебной программы. Кроме того, на данный момент не существует учебного пособия для изучения РКИ, посвященного частицам в русском языке.

Отсутствие частиц в русской разговорной речи делает ее неестественной, недостаточно связной, «неживой» в восприятии носителя русского языка. Поэтому иностранца, который даже в очень хорошей степени владеет русским языком, но не употребляет частицы в речи, легко узнать именно по этому критерию.

В связи с этим представляется особо важным включение частиц в учебный план и разработка методики их преподавания на уроках РКИ.

Наиболее сложным для преподавания является класс модальных частиц в русском языке, вследствие сложности передаваемых ими смыслов. Семантика русских частиц непрозрачна, многоаспектна и может быть выявлена только в контексте. Именно поэтому в качестве учебных материалов стоит использовать фрагменты разговорной речи носителей русского языка, лучше всего подходит в данном случае диалоговая речь. Это могут быть как небольшие тексты диалоги, так и аудиозаписи диалогов, где участники разыгрывают небольшие ситуации из повседневной жизни. Важным является именно контекст, в котором раскрываются функции используемой частицы. Кроме того, целесообразно

проводить упражнения на сопоставления высказываний с частицей и без нее для развития понимания функций частицы, а вместе с тем и языковой интуиции у иностранного учащегося.

Отдельной задачей является выбор подхода к преподаванию семантики модальных частиц. Обратимся к опыту немецких лингвистов, разрабатывающих учебные пособия по частицам для изучающих немецкий язык как иностранный. Так, возможен подход «от смысла к форме» (ономасиологический), представленный в [6]. Авторы рассматривают различные иллокутивные и коммуникативные задачи (выражение пожелания, запроса информации, побуждения к действию, некоторых эмоциональных состояний — удивления, недовольства и др.) и дают набор частиц, способных внести указанные значения в высказывание. Противоположным является подход «от формы к смыслу» (семасиологический), применяемый в [4]. Исходной точкой в этом подходе являются именно конкретные частицы, и каждой из них соответствует подробное описание ее семантики, функций в высказывании.

Описанные методы представления семантики частиц возможно использовать в практике преподавания РКИ. В качестве вспомогательного материала хорошо подходят имеющиеся словари служебных (дискурсивных) слов русского языка (см. [1], [2] и [3]). В некоторых из них имеются примеры на использование модальных частиц в контексте, взятые из русской художественной литературы XIX–XX вв. Кроме того, автором данной статьи разрабатывается в настоящее время корпус фрагментов из художественных текстов, содержащих некоторые русские модальные частицы (*ведь, же, разве, неужели, все же, все-таки*). Данные примеры можно также демонстрировать учащимся на занятиях РКИ.

В завершении остановимся на специфике русских модальных частиц. Она состоит, прежде всего, в их большом количестве, а также в разнообразии возможных комбинаций частиц (см. *ведь же, да ведь, да вот, все ж таки* и т. д.). Кроме того, русские частицы обладают сложной семантикой, способны выражать целый комплекс нюансов в зависимости от контекста. Их семантика еще недостаточно изучена, хотя в последнее время заметны значительные шаги в этой области. Так, имеются работы, посвященные отдельным частицам, например, для *ведь, же, ну, да, как бы* и др. Опыт подобных исследований следует также учитывать при

преподавании частиц на уроках РКИ, а также при разработке учебных материалов для преподавателя РКИ.

Литература

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993.
2. Морковкин В. В., Луцкая Н. М., Богачева Г. Ф. и др. Объяснительный словарь русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. М., 2003.
3. Шимчук Э., Шур М. Словарь русских частиц. Frankfurt am Main, 1999.
4. Helbig G., Helbig A. Deutsche Partikeln — richtig gebraucht? Leipzig, 1995.
5. König E. Adverbien und Partikeln: ein deutsch-englisches Wörterbuch. Heidelberg, 1990.
6. Weydt H., Hardten T., Hentschel E., Rösler D. Kleine deutsche Partikellehre. Stuttgart, 1983.

Проблемы двуязычия и целостная концепция преподавания русского языка как второго родного

А. В. Пеетерс-Подгаевская

Амстердамский университет (Нидерланды)

A.V.Peeters-Podgaevskaja@uva.nl

Детское двуязычие, языковая компетенция, морфологическая система, языковые пособия

Summary. There is an increasing number of bilingual children in Europe who have Russian as one of their mother tongues. However, there are no teaching strategies, appropriate course books and school materials, based on good insights into the peculiarities of Russian language acquisition. In this paper I provide a short survey of the language proficiency of bilinguals, which is determined by the socio-linguistic situation at home, exposure to Russian, age and cognitive development. These matters need to be taken into account when Russian language courses are being designed.

В результате смешанных браков и миграционных потоков в Западной Европе постоянно растет количество детей-билингвов, для которых русский является одним из родных языков. Несмотря на этот факт, исследований по русско-западно-европейскому (детскому и школьному) двуязычию крайне мало, а единая концепция преподавания русского языка для детей-билингвов отсутствует. Учебные пособия, которые издаются в последнее время в России, свидетельствуют, к сожалению, о недостаточном знании своего двуязычного ученика и его конкретных когнитивных и языковых проблем. Они либо во многом совпадают с учебниками для внутреннего русскоязычного пользователя, либо предлагают методику русского языка как иностранного, не учитывая специфики детского билингвизма.

На нынешнем этапе ощущается острая необходимость в долгосрочных и планомерных исследованиях по *одновременному двуязычию* (т.е. параллельному освоению двух языков с рождения). При создании на их основе целостной языковой концепции преподавания русского языка как второго родного необходимо учитывать:

- *социолингвистическую ситуацию* в семье и в ближайшем окружении ребенка, влияющих на степень мотивации как его самого, так и родителей сохранить (второй) родной язык;
- *систему школьного образования* в стране проживания;
- *уровень языковых навыков*, с которого целесообразно начинать последовательное обучение русскому языку;
- *уровень когнитивного развития*, характерный для определенного возраста.

Кратко охарактеризуем наиболее распространенный и проблематичный, на наш взгляд, тип ребенка-билингва с одновременным двуязычием [3], [6].

1. Социолингвистическая ситуация в семье и система школьного образования

- Оба родителя или только один из родителей владеет (литературным) русским языком.
- Подача языкового материала (включая просмотры фильмов, устное общение и т. д.) сводится к нескольким часам в день.
- Окружение в основном иноязычное. Общение с другими носителями русского языка минимально и активизируется во время отпусков или приездов родственников.
- То, что осваивается в детском саду или школе, как правило, не дублируется на русском языке. Целые области знания исключены из русскоязычной понятийной сферы.
- Русский язык имеет несколько сниженный статус: на нем не говорят друзья и школа, он не способствует новым социальным контактам. Нередко у ребенка возникает некоторый комплекс «неполноценности» собственных родителей, выражающийся в отказе говорить на языке русскоязычного родителя.
- Отсутствие обучения русскому языку в рамках среднеобразовательной школы частично компенсируется посещением так называемых русских школ или школ дополни-

тельного образования с гуманитарной направленностью (несколько часов в неделю).

2. Уровень когнитивно-языкового развития

На основе многолетних наблюдений и работы в Русской школе города Амстердама нам удалось выделить три основные возрастные категории детей-билингвов с определенным уровнем языковой компетенции и своими специфическими проблемами.

1. Наиболее изученной и проблематичной является группа детей *5–7 лет*. Во-первых, в этом возрасте, как показывают отечественные исследования, у детей метрополии происходит окончательное становление и закрепление морфологической системы русского языка [1], [2], [4], [5]. Во-вторых, в это время начинаются активное освоение техники чтения и письма и подготовка к изучению основ грамматики. Основываясь на наших наблюдениях, можно утверждать, что двуязычный ребенок *5–7 лет* в значительной мере отстает в усвоении морфологической системы от своего сверстника в России [3], [7]. Так, например:

- формы дательного и творительного падежей единственного числа у существительного и отрицательного / вопросительного местоимения практически не встречаются и заменяются именительным или родительным падежами;
- множественное число существительного представлено тремя синкретичными формами: именительный-винительный, своего рода родительный (один тип окончаний) и некоторая форма для дательного-творительного-предложного падежей;
- род у неизменяемых слов или существительных смешанного склонения не установлен;
- категория одушевленности отсутствует;
- морфонологические чередования и существительные с преобразованием основы во множественном числе еще не освоены;
- склонение имени прилагательного находится в зачаточном состоянии: согласование в роде между существительным и прилагательным отсутствует;
- представления о глагольном виде рудиментарны.

Как видим, проблемной для данного возраста оказывается прежде всего категория имени, что объясняется не только ограниченной подачей языкового материала. Разнообразие падежных окончаний, с одной стороны, а с другой — их синкретизм и дублирование, ослабленное произношение конца слова, предпочтительный нейтральный порядок слов, определяющий логику сообщения, известность и ограниченность контекстов и ситуаций, которыми оперирует ребенок пяти-семи лет, тормозят успешное освоение падежной системы.

2. Как показывает практика, для детей возрастных категорий *8–10 и 11–13 лет* характерны, соответственно:

- поэтапное усвоение различных типов морфонологических чередований и групп существительных с различными преобразованиями в основе;
- постепенное осознание категории одушевленности;

- активизация употребления родительного падежа при отрицании;
- активное формирование падежной системы прилагательного и числительного;
- постепенное осознание категории вида;
- усвоение и активное употребление сослагательного наклонения.

Таким образом, при создании единой концепции преподавания русского языка в рамках одновременного двуязычия необходимо учитывать как социолингвистическую ситуацию, так и особенности языковой компетенции ребенка-билингва в определенном возрасте. Данная концепция должна основываться на соответствии изучения конкретных языковых явлений и категорий уровню когнитивного и психолингвистического развития ребенка, стимулируемого его коммуникативными потребностями. (Так, например, не имеет смысла тренировать морфонологические чередования основы, когда не освоены падежи. А порядок освоения падежей должен определяться наиболее значимыми для ребенка ситуациями общения.) Кроме того необходимы постоянная систематизация, перегруппировка и повторение различных грамматических аспектов. Это позволит частично компен-

сировать ограничения в подаче языкового материала и ускорит выработку когнитивно-ассоциативных связей.

Литература

1. Гловинская М. Я. Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции // Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты. М.; Вена, 2001. С. 341–483.
2. Земская Е. А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. М., 2004.
3. Пеетерс-Подгаевская А. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия // Literature and Beyond / Под ред. E. de Haard, W. Honselaar, J. Stelleman. Amsterdam, 2008. С. 609–627.
4. Харченко В. К. Словарь детской речи. Белгород, 1994.
5. Цейтлин С. Н. Речь русского ребенка. Звучащая хрестоматия // Бюллетень фонетического фонда русского языка. СПб., 1994.
6. Iancheeva N. Een voorstel voor een leerplan Russisch voor kinderen van Russische afkomst (магистерская диссертация, Амстердамский университет). Amsterdam, 2007.
7. van den Akker S. Gebruik van het naamvalssysteem van het zelfstandig naamwoord bij 5–6 jarige Nederlands-Russische tweetalige kinderen (бакалавриатская диссертация, Амстердамский университет). Amsterdam, 2009.

К проблеме изучения творчества Гоголя в курсе русского языка как иностранного*

Т. А. Потапенко

Санкт-Петербургский государственный университет

TPotapenko@yandex.ru

Е Сянлинь

Государственный университет Чженчжи (Тайвань)

verayeh@nccu.edu.tw

Методика русского языка как иностранного, русская музыка

Summary. This report expounds the tasks and partly material of the lecture-concert as a linguoculturological class about Gogol's plots in Russian music.

Произведения Гоголя, главным образом «Мёртвые души», включаются в программы подготовки специалистов по русскому языку как иностранному в российских и зарубежных вузах. Однако нередко изучение творчества Гоголя ограничивается только поверхностным знакомством, не затрагивая эстетического чувства учащихся. Соединивший в своей личности и творчестве украинский и великорусский элементы, европейскую культуру, возвышенность и приземленность, трагизм и веселость, тонкий психологизм и мистицизм, изобразивший исторические события и современный ему мир и общество реалистично и одновременно фантастично, лирикой, юмором, иронией, сатирой, трагедией, Николай Васильевич Гоголь весьма труден для понимания иностранцами. Очень сложен язык писателя, требующий значительных комментариев.

Мы полагаем, что приблизить творчество великого писателя к иностранным учащимся, помогает музыка. Практически все художественные произведения классика мировой литературы нашли свое выражение в русской музыке, и некоторые из них многократно. И в общем виде и в деталях тема «Гоголь и музыка» привлекательна для методики преподавания русского языка как иностранного, потому что она может многое дать ученикам и большие возможности предоставляет учителю. Музыка вызывает у студента более непосредственное восприятие поэтики писателя, приближает к пониманию художественного образа через эмоцию, а серьезного учащегося побуждает также к более глубокому проникновению в текст произведений. Высокое качество музыки, среди которой есть шедевры, жанровое и стилевое многообразие «гоголиады» дает возможность преподавателю выбрать музыкальные произведения, наиболее подходящие к изучаемому литературному материалу.

Во-первых, рассматривая эту тему с позиций лингвокультуроведческого направления в методике РКИ, мы принимаем за исходные четыре фактора.

1. Ценность русской вокальной музыки как явления искусства и культуры, отражающего коренное и новое в национальном самосознании и мировосприятии.

2. Ценность вокальных произведений, позволяющих изучать язык во всех его структурных элементах и их функционировании и развивать умения студентов во всех четырех аспектах речевой деятельности.
3. Прямое эмоциональное и эстетическое воздействие музыки на индивида, помогающее личностному восприятию и освоению культуры и языка другого народа.
4. Общий интерес учащихся к музыке.

Во-вторых, мы учитываем огромное значение музыки в жизни, деятельности и поэтике Гоголя и мощное отражение его творчества в русской классической и современной музыке, в театральной, симфонической и киномузыке.

Для студентов факультета славянских языков университета Чженчжи запланирована открытая лекция-концерт «Гоголь и музыка».

Цель лекции-концерта — усилить мотивацию тайваньских студентов к изучению русского языка, расширив круг их знаний в области русской культуры и эмоционально приблизив к восприятию творчества Н. В. Гоголя через русскую классическую и современную музыку.

Задачи обучающие.

1. Представить разножанровый и эмоционально насыщенный музыкальный и биографический материал.
2. Показать народность творчества Н. В. Гоголя.
3. Показать значение музыки для личности и творчества Н. В. Гоголя.
4. Показать творчество Н. В. Гоголя на фоне эпохи.
5. Показать актуальность творчества Н. В. Гоголя на примере современного русского музыкального театра.

Задачи риторические.

1. Сделать произносимый материал понятным максимальному числу слушателей, для этого упростить речь и в необходимых случаях дать перевод на китайский язык.
2. Использовать разные каналы восприятия — слуховой и визуальный.
3. Использовать разные виды речевой деятельности — аудирование и чтение.
4. Учесть фактор быстрой утомляемости при восприятии на слух иностранной монологической речи.

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (грант №08–06–95181а / Тау) и ННС (NSC 97–2923–Н-004).

5. Чередовать вербальную часть лекции с музыкальной.
6. Приготовить раздаточный материал с переводом терминов и их объяснением на родной язык, а также текстов вокальных произведений со словарем к ним и подстрочным переводом.
7. Активизировать внимание слушателей вопросами и краткими заданиями при прослушивании музыкальных произведений.
8. Провести четкий хронометраж при подготовке лекции-концерта и выдерживать темп при ее проведении.

Материал будет в трех формах: аудио, видео и на бумаге как раздаточный. В музыкальную часть войдут целиком и фрагментами произведения вокальные (арии из опер Римского-Корсакова и Чайковского, ораториальная миниатюра Свиридова, народные и духовные песни), симфонические (увертюры к операм Римского-Корсакова, симфоническая картина Мусоргского «Ночь на Лысой горе») и танцевальные (украинский народный танец гопак, фрагмент балета «Ночь на Лысой горе»). Зрительный материал будет представлен портретами, рисунками, фотографиями XIX века и современными, а также видеоклипами из опер и фильмов.

Рассказ Ю. Трифонова «Кошки или зайцы?» как объект изучения в итальянской аудитории

Л. Л. Ружанская

Веронский университет (Италия)

linaruj@alice.it

Структура текста, « текст в тексте», хромотоп

Summary. In this paper the story “Cats and Hares” by Jurij Trifonov is used as an example to show how narrative text analysis is carried out in the advanced courses of Italian students. The aim is to show how to interpret a text through structural and linguistic analysis.

Чтение художественной литературы является одним из важнейших видов работы на занятиях по русскому языку. На продвинутом этапе обучения русскому языку итальянских учащихся художественный текст выступает не только как средство обучения языку, но и как самостоятельный объект изучения. В предлагаемом докладе рассматриваются особенности методики работы с текстом рассказа Ю. В. Трифонова «Кошки или зайцы?».

На занятиях по русскому языку в Веронском университете мы предлагаем для чтения и лингвостилистического анализа один из последних рассказов Ю. В. Трифонова, включенных в сборник «Опрокинутый дом» (1980). Следует отметить, что тематика цикла этих рассказов необычна для такого «московского» писателя, как Юрий Трифонов. В них присутствует и «итальянский текст» («Кошки или зайцы», «Вечные темы», «Смерть в Сицилии»), и французская, и американская, и финская темы. Именно к «итальянскому» тексту Трифонова мы и обращаемся, предлагая анализ рассказа «Кошки или зайцы?». Видение Италии глазами русского писателя, а точнее, изображение римского хромотопа и хромотопа Дженцано, маленького городка в окрестностях Рима, пропущено через внутренний мир автора. Отметим, что творчество Ю. Трифонова уже известно итальянским студентам по таким романам, как «Дом на набережной», «Старик». Эти произведения переведены на итальянский язык и включены в программу курса по литературе, который читается на итальянском языке. Цикл рассказов «Опрокинутый дом» на итальянский язык переведен не был, и в нашу задачу входит также перевод с русского языка на итальянский.

Работа с текстом предусматривает три этапа.

1. Целостное прочтение и перевод на итальянский язык. Уделяется внимание не только буквальному, дословному переводу, но и анализу лексики. Выделяются грамматические структуры, которые могут представлять определенный интерес для изучающих язык. Очень важным нам представляется анализ названия рассказа. Ведь заглавие — это один из маркированных элементов литературного произведения, которое выполняет три основные функции: идентифицировать произведение, указывать на его содержание и подчеркивать его ценность [1]. Работа с заголовком позволяет учащимся сделать определенный читательский прогноз, который будет подтвержден или опровергнут в ходе декодиро-

вания текста. Именно с названия рассказа (а в данном случае слова «кошки», «зайцы» соотносятся с животным миром, но, как мы увидим в дальнейшем, это только предлог к размышлению и переоценке писателем самого себя и своего раннего творчества) начинается осмысление текста. На этом, первом, этапе осуществляется предтекстовая работа.

2. Второй этап предусматривает лингвостилистическое комментирование и анализ структуры текста. Основывая интерпретацию рассказа на анализе его структуры, следует обратить внимание учащихся на следующие особенности рассказа: наличие «текста в тексте» и его обрамление; интратекстуальность (автоцитирование): необычность пространственно-временной организации. Рассказ «Кошки или зайцы?» включает в себя еще один рассказ — «Воспоминание о Дженцано», вернее, автор отсылает нас к своему раннему рассказу и заново переосмысляет его спустя тридцать лет. Текст рассказа «Кошки или зайцы?» композиционно четко делится на две части. Так, учащимся предлагается разделить текст на фрагменты и выделить в каждом фрагменте ключевые единицы. Приведем пример: римский хромотоп мы обозначим как ТЕКСТ I, а хромотоп Дженцано как ТЕКСТ II. Учащимся предлагается вчитаться в зачин рассказа и обратить внимание на повторяющиеся наречия времени *тогда* и *теперь*. (*Тогда* мне было тридцать пять. Я бежал, прыгал, играл в теннис, страстно курил, мог работать ночами. *Теперь* мне пятьдесят три, я не бегаю, не прыгаю, не играю в теннис, не курю и не могу работать ночами. *Тогда* приехал в Рим в толпе туриста, *теперь* я здесь один).

Таким образом, уже в зачине рассказа намечается вербально оформленная оппозиция, на основе которой и строится повествование. Эта оппозиция является определяющей для всей структуры текста. Наречию *тогда* соответствует движение. Наречию *теперь* — статичность. Таким образом, вводится и грамматический материал: наречие *тогда* вводит глаголы движения в прошедшем времени; с наречием *теперь* употреблены глаголы настоящего времени с отрицательной частицей, то есть динамика противопоставлена статике. В докладе мы остановимся более подробно на различных фазах работы с лексическими единицами. Так, для выявления важности роли наречия *тогда* и *теперь* студентам дается задание подсчитать количество употреблений слов *теперь* и *тогда*, определить, к какому временному отрезку относятся эти наречия и т. д. Соответст-

венно анализируется и хронотоп рассказа, вернее рассказов (текст II — отсылка к рассказу Трифонова «Воспоминание о Дженцано»). Таким образом, учащиеся прочтывают сразу как бы два рассказа одного и того же автора, написанные в разное время и в разном ключе. В результате пристального внимания к лексико-стилистическим особенностям рассказа и его структуре читатели — студенты знакомятся с прозой Трифонова и особенностями его творческой манеры.

3. После окончания работы над текстом по фрагментам, анализа структур и перевода на итальянский язык мы советуем студентам еще раз прочитать текст целиком. Третий этап осмысления текста — послетекстовая работа. Учащимся предлагается ряд вопросов, охватывающих проблематику

рассказа и направленных на проверку понимания как самого текста, так и подтекста и дающих возможность студентам высказать собственное мнение по поводу прочитанного. Ответы на вопросы могут быть выполнены как устно (аудиторная работа), так и письменно (внеаудиторная работа).

Таким образом, чтение-интерпретация рассказа Юрия Трифонова, небольшого по форме, но насыщенного по художественному содержанию, подводит итальянских студентов к более глубокому восприятию произведения, связанному с осмыслением его художественной ткани.

Литература

1. Genette G. Soglie, I dintorni del testo. Torino, 1989.

Электронный образовательный ресурс «Лексика русского языка»: концепция, структура, содержание и способы использования

М. Руис-Соррилья Крусате

Барселонский университет (Испания)

m.ruizzorrilla@ub.edu

Л. А. Дунаева

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

adunaev@dol.ru

Уровень владения русским языком, лексический минимум, тестоориентированное обучение лексике, электронный учебный ресурс

Summary. The conception of “Russian Language Vocabulary” electronic resource for Russian as a foreign language practical course (the 1-st and the 2-nd year students of Barcelona university) is given in the report. The gradual series of lexical minimums of Russian language certified testing system are in the basis of this resource. The working procedure with the lexical material provides for the chain of technological steps starting with the maximum attention to a word (it’s meaning, pronunciation, graphics, paradigmatic and syntagmatic relations) up to a word’s communicational potential mastering, it’s capability to participate in realization of this or that intention, in the real purposes of authentic conversation achievement. The report is illustrated by the variants of thematic modules (A, A1, B, B1 levels) presentation.

Аспект «Лексика» в рамках практического курса русского языка как иностранного по сравнению с другими аспектами значительно в меньшей степени обеспечен учебной литературой, несмотря на то, что к настоящему времени определены и описаны уровни владения русским языком в различных целях, составлены поуровневые списки слов, предназначенных для активного и рецептивного усвоения, созданы учебные словари активного типа и градуальная серия лексических минимумов русского языка, ориентированная на систему Российской системы сертификационного тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ). В этой ситуации было бы логично прогнозировать массовое появление тестоориентированных пособий по лексике русского языка, однако к таковым пока относится лишь серия сборников кроссвордов и упражнений И. А. Старовойтовой, направленных на изучение и отработку в игровой форме лексики, актуальной для уровня B1 [5]. В то же время ситуация с преподаванием данного аспекта в российской теории и методике преподавания РКИ в целом оценивается как удовлетворительная, чему в немалой степени способствует языковое окружение, оказывающее мотивационное, обучающее и стимулирующее влияние на формирование лексического компонента языковой компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык в России. Менее благополучно обстоят дела с изучением лексики в условиях отсутствия языкового окружения, в зарубежных вузах и учебных языковых образовательных центрах.

Ставшее уже традиционным слияние аспектов «Лексика» и «Грамматика» в единый лексико-грамматический аспект приводит, как правило, к доминированию грамматики в процессе обучения, когда лексика отступает на второй план, начинает играть вспомогательную роль, становясь материалом для наполнения изучаемых грамматических конструкций. В рамках взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) лексика также не становится ведущим аспектом и рассматривается скорее по отношению к основной единице обучения — тексту в его устных и письменных разновидностях. Кроме того, лексические знания, навыки и умения, приобретенные инофоном в ходе учебного общения на занятиях по русскому языку и невостребованные за пределами учебной аудитории в условиях реальной коммуникации в силу отсутствия языковой среды, достаточно быстро утрачива-

ются. Таким образом, в зарубежных учебных центрах эффективность аудиторной деятельности учащихся по овладению новой русской лексикой оказывается достаточно низкой, поскольку лексические единицы функционируют в языковом либо речевом контекстах, которые существуют лишь в рамках общения с преподавателем русского языка и, имея сугубо учебный характер, не находят затем своего употребления в реальных сферах и ситуациях общения. Таким образом, интегрированный и не всегда систематический подход к обучению лексике без опоры на специальные учебные пособия, вполне уместный при преподавании РКИ в стране изучаемого языка, не оправдывает себя в условиях отсутствия языковой среды.

В связи с этим возникает необходимость в разработке для учащихся зарубежных вузов оригинальных средств обучения по лексике, в которых был бы реализован принцип комплексного, последовательного и поэтапного освоения лексических единиц, которое предусматривает методически обоснованную цепочку технологических шагов — от знакомства инофона со значением слова и его фонетическим и графическим обликом, через постижение его парадигматических характеристик и синтагматических связей к наблюдению за функционированием слова в рамках диалогического дискурса. Апробация данного подхода к обучению лексике показала большую эффективность его использования в зарубежной аудитории.

В докладе будет представлен электронный модульный ресурс «Лексика», который в настоящее время разрабатывается как совместный проект филологического факультета Барселонского университета и филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова для испанских студентов, изучающих русский язык в рамках специализации «Славянская филология».

В структуре пособия для 1-го года обучения шесть электронных лексических модулей, которые ориентированы на лексический минимум Базового (A2) уровня в системе ТРКИ и организованы в границах следующих тематических блоков: 1) «Быт» (квартира + предметы быта + мебель + прилагательные со значением измерения); 2) «Город и городской транспорт» (топос города + основные глаголы движения); 3) «Питание» (продукты + столовые предметы + единицы измерения); 4) «Работа и учеба» (профессия + образование + наука + названия профессий и рода занятий);

5) «Семья» (члены семьи, родственники + прилагательные со значением возраста + обозначение возраста с помощью числительных); 6) «Время» (дни недели + месяцы и годы + исторические и биографические события + досуг и культурные мероприятия + числительные для обозначения времени и даты).

В рамках учебного ресурса для 2-го года обучения происходит значительное расширение тематики начального этапа: 1) «Одежда, обувь, аксессуары»; 2) «Человек: внешний облик»; 3) «Человек: внутренний облик, характер»; 4) «Праздники и досуг» (названия событий и праздников + виды досуга и способы его проведения + спорт и увлечения + соответствующие предметы и действия + числительные для обозначения дат); 5) «География, природа, погода, климат»; 6) «Покупки» (магазины + товары + деньги + оценочные слова + числительные для обозначения стоимости); 7) «Путешествие» (предметы из мира туризма и путешествий + достопримечательности + транспорт для дальних поездок + расширение группы глаголов движения); 8) «Здоровье» (болезни + лечебные учреждения + личная гигиена + основные части тела). Параллельно происходит расширение лексического наполнения тем в модулях «Город», «Работа и учеба», «Быт», «Питание».

Каждый модуль состоит из трех содержательных блоков. В Блоке 1 — «Слово» — лексическая единица соотносится с обозначаемым понятием и семантизируется различными способами: с помощью рисунков (в частности, при презентации конкретной лексики), условных обозначений, и там, где это необходимо, переводом или толкованием. В Блоке 2 — «Словосочетание. Предложение» — ведется работа, цель которой познакомить учащихся с синтагматическими свойствами лексемы. Здесь слово предстает в различных синтаксических конструкциях — минимальных словосочетаниях со словами, актуальными для данной темы, а также в предложениях. Учебный материал блока 3 «Текст» расширяет представления учащихся о возможных контекстах слово-

употребления изучаемых слов, а задания направлены на понимание диалогов, на проверку адекватности восприятия смысла высказываний (каждого из участников диалога), передаваемого с помощью изучаемой лексики.

Первая апробация материалов ресурса показала, что данный тип пособия по обучению лексике, созданный с учетом требований к определенному уровню владения русским языком как иностранным, способен успешно выполнять отведенную ему функцию поддерживающего (дополнительного) средства обучения. Он помогает организовывать и направлять самостоятельную учебную деятельность пользователей, способствует индивидуализации процесса обучения, формирует устойчивую мотивационную основу для обращения учащихся к русскому языку во внеаудиторное время, расширяя зону их контакта с изучаемым языком, а также готовит к прохождению сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Амiantoва Э. И., Битехтина Г. А., Всеволодова М. В., Клобукова Л. П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9. «Филология». 2001. № 6.
2. Дунаева Л. А., Клобукова Л. П., Руис-Соррилья Крусаме М. Обучение лексике в электронной среде // Язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научных и научно-методических статей. М., 2009.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: Первый сертификационный уровень. Общее владение / Сост. Н. П. Андриюшина, Г. А. Битехтина, Л. П. Клобукова и др. СПб, 2008.
4. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980.
5. Старовойтова И. А. Русская лексика в заданиях и кроссвордах. Выпуск 1. Человек; Выпуск 2. В доме. М., 2007; Выпуск 3. Город; Выпуск 4. Увлечения. М., 2008.

О нерешенных аспектах актуального членения предложения и их значимости в преподавании русского языка как иностранного

Л. М. Савосина

Московский государственный лингвистический университет
gerocentr@mtu-net.ru

Грамматическая компетенция, актуальное членение предложения, актуализационные механизмы языка, преподавание РКИ

Summary. This report is devoted to the problem of actual division of the sentence and its role of the teaching of Russian language as foreign. Attention has been paid to the importance of the actual division of the sentence at the theory and practice of translation.

В иерархии компонентов коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная) лингвистическая компетенция занимает ведущее место, а грамматическая компетенция, являясь ее компонентом (наряду с лексической, фонологической, орфографической, орфоэпической), определяется, как способность использовать грамматические средства языка и рассматривается как совокупность принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»).

Формирование грамматической компетенции является неотъемлемой составляющей формирования у студентов коммуникативной компетенции в целом, что отмечается рядом зарубежных исследователей (P. Byrd, M. A. Halliday, W. Littlewood, G. Lock, G. Costas, J. K. Mora и др.). Однако в отечественной методической литературе коммуникативный подход рассматривается в основном для развития коммуникативной компетенции устной речи, грамматический же аспект еще недостаточно разработан, несмотря на то, что коммуникативная грамматическая компетенция составляет лингвистическую основу коммуникативной компетенции.

Развитие грамматической компетенции, необходимой для осуществления будущей профессиональной коммуникативной деятельности можно отнести к наиболее актуальным задачам, поскольку уровень подготовки иностранных студентов-лингвистов (в нашем случае будущих переводчиков) должен быть достаточно высоким, чтобы обеспечить им в дальнейшем возможность лингвистически грамотного про-

фессионального взаимодействия, необходимого для переводческой деятельности (ведение переговоров, участие в деловых встречах, презентациях, международных выставках, научных конференциях и т. д.).

Ошибки, возникающие как в устной, так и в письменной речи иностранных учащихся, вызваны прежде всего незнанием языковых механизмов, обеспечивающих оптимальное решение конкретных коммуникативных задач. Мы имеем в виду механизмы скрытой грамматики, которые определяются пересечением ряда категорий, основной из которых можно признать актуальное членение, определяемое нами как особое коммуникативно-синтаксическое строение предложения, обусловленное коммуникативной целью говорящего, его коммуникативной установкой.

Теория актуального членения составляет ядро коммуникативного синтаксиса, и подход к основной синтаксической единице русского языка — предложению — с позиций актуального членения «служит ключом к решению многих теоретических и прикладных задач описания «языка в действии». Однако единого понимания термина «актуальное членение предложения» и сущности определяемого им понятия до сих пор нет; неоднозначно понимается лингвистами природа актуального членения; различна трактовка этого явления с точки зрения его отношения к речи и языку (остается нерешенным вопрос «Где „искать“ тему (основу высказывания) и рему (ядро высказывания) — в самом предложении или во внеязыковой действительности?»); до сих пор нет глубокого, всестороннего анализа основных компонентов актуального членения — темы и ремы; не все-

ми лингвистами дифференцируются такие понятия, как данное и тема, тема и известное, рема и новое, рема и неизвестное; дальнейшего исследования требуют вопросы о связи порядка слов со структурно-семантическими типами предложения, с ритмико-интонационными факторами в разговорной речи, об актуальном членении сложного предложения, о влиянии на актуальное членение предложения контекста, ситуации и др. В докладе мы кратко излагаем наше понимание данного языкового явления.

Описание предложения в аспекте его актуального членения чрезвычайно важно для практики преподавания русского языка как иностранного (так, например, если не показать различий в информационном центре предложений с прямым и обратным словопорядком, не обратить внимания учащихся на интонационное оформление предложения, особенно с нулевой формой имени субъекта или глагола, то смысл таких предложений, как правило, ими не воспринимается), а также для теории и практики перевода, где основными переводческими проблемами являются порядок слов в предложении, актуальное членение, передача «монорем» (высказываний, в которых оба компонента — тема и рема — содержат элементы новизны), передача «дирем» (высказываний, в которых тема не содержит «нового»), основные модели актуализационных трансформаций (при переводе с русского на английский), а также способы выражения эмфазы, актуализация нейтральных языковых средств (при переводе с английского на русский) и др. До сих пор к числу нерешенных относится и вопрос: «Каков должен быть метод анализа предложения при рассмотрении его коммуникативной структуры?»).

Знание инофонами (студентами-лингвистами, переводчиками) актуализационных механизмов, умение активно использовать их при продуцировании речи имеет важное значение в их профессиональной деятельности. Так, например, различия в оформлении ремы (тема-рематическая мена; перенос ремы в инициальную позицию; перестановка словоформ в реме и др.) являются одним из сильнейших факторов, заставляющих переводчика изменять синтаксическую структуру предложения. Отсутствие необходимых трансформаций может привести к тому, что предложение, будучи формально правильным, имеет не тот смысл, который хотел выразить говорящий, поскольку каждый трансформ выполняет определенную коммуникативную задачу. Отметим, что списком типовых коммуникативных задач лингвисты пока не располагают, поскольку, по мнению ученых, не все эти задачи еще выявлены и дидактически обоснованно не сформулированы.

Актуализационные (коммуникативные) языковые механизмы, основным средством которых является интонация во взаимодействии со словопорядком, изменяющие линейно-интонационную структуру предложения, оптимизируют решение коммуникативных установок автора, позволяя трансформировать исходное предложение. Совокупность линейно-интонационных трансформов предложения составляет его актуализационную парадигму. Суть актуализационных модификаций состоит в тематизации (переводу в тему) или рематизации (переводу в рему) словоформы в предложении

или акцентном (смысловом, эмфатическом) их выделении. Обучение пользованию актуализационными механизмами тесно связано с обучением технике чтения, синтагматическому членению предложения и, в итоге, с уровнем текста, поскольку именно дискурс во многом определяет коммуникативные установки говорящего, а сами актуализационные механизмы на уровне текста работают как смысловые. В качестве примера в докладе представлены некоторые актуализационные механизмы выделения коммуникативно значимых компонентов простого предложения (на материале бинаминативных предложений характеризации), а также выявленные в ходе наблюдений над функционированием данных предложений в тексте коммуникативные задачи, которые они выполняют.

Несмотря на то что актуальное членение — одна из языковых универсалий, оно имеется в любом языке, поскольку связано с психическими процессами порождения речи, однако способы его оформления в различных языках различны.

Как нам представляется, выбор говорящим средств для выражения актуального членения, зависит от: 1) типа языка, на котором он говорит (со свободным или фиксированным словопорядком); 2) места ремы в высказываниях на этом языке. В докладе мы уделяем внимание языкам с фиксированным порядком слов, т. е. нас интересовали языки, носители которых составляют контингент наших учащихся: вьетнамский, корейский, китайский, монгольский, арабский.

Опыт работы с иностранными учащимися позволил выявить основное, на наш взгляд, различие русского языка от языков с фиксированным словопорядком, которое состоит в том, что в русском мы можем поставить практически любой член предложения в рему, а в языках с фиксированным словопорядком мы должны выразить рему таким членом предложения, который должен оказаться в этой позиции согласно правилам расстановки членов предложения, что не всегда удается. Именно поэтому, наверное, в этих языках существуют дополнительные средства оформления темы и ремы, например, такой «грамматический прием», как, так называемые, выделительные конструкции. Знание этих средств необходимо для того, чтобы понять, в чем может выражаться интерференция родного языка при изучении русского.

Трудно переоценить роль данного аспекта описания (и изучения) предложения для практики преподавания русского языка как иностранного, а также для теории и практики перевода. Считаем, что изучение синтаксиса русского языка следует начинать именно с понимания инофонами актуального членения предложения.

Литература

1. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Учебник. М., 2000.
2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
3. Ковтунова И. И. Актуальное членение предложения // Энциклопедический словарь юного лингвиста. М., 2006.
4. Крылова О. А. Коммуникативный синтаксис русского языка. М., 2009.
5. Лазуткина Е. М. Актуальное членение // Культура русской речи. Энциклопедический словарь справочник. М., 2003.

Об опыте создания учебного пособия

по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов национальных вузов

И. И. Санникова

ФГОУ ВПО «Арктический государственный институт искусств и культуры» (Якутск)

naminna@yandex.ru

Билингвизм, национальный вуз, коммуникативная направленность, учебное пособие, лексические темы

Summary. Given paper is devoted to disclosing specificity of teaching of the discipline «Russian and standard of speech» in national high school. The students-bilinguals who are not native speakers of Russian, often experience difficulties in communication. In this connection on the foreground the communicative orientation of the course is put forward.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» входит в цикл обязательных федеральных дисциплин для нефилологических специальностей с конца 90-х годов XX века. За это время создано достаточно много учебных пособий различных типов: учебники, сборники заданий и упражнений, конспекты лекций и т. д. Среди авторов можно назвать имена таких видных ученых — филологов, как Л. А. Введенская,

И. Б. Голуб, В. В. Максимов и другие. Однако, как это ни странно, нет учебных пособий, предназначенных для национальных вузов, тогда как студенты этих вузов — это совершенно особая категория обучающихся, для которых русский язык является неродным.

Многим студентам-билингвам, особенно выпускникам сельских школ, где практически отсутствует русская рече-

вая среда, языковая грамотность дается с трудом, и они вынуждены всю жизнь испытывать чувство неудовлетворенности собой и неловкости перед другими из-за неумения грамотно писать и излагать свои мысли на русском языке. Единый государственный экзамен по русскому языку в школах Республики Саха (Якутия) выявил слабые стороны практической подготовки выпускников: неточное понимание или понимание с искажением содержания и проблематики исходного текста в задании части С ЕГЭ, отсутствие смысловой цельности, логики и связности изложения исходного текста, неточность словоупотребления, бедность словаря, однообразие грамматического строя речи. Многие обучающиеся считают, что у них есть пробелы по русскому языку, указывают на проблемы, которые возникают у них в общении с русскоязычными сверстниками. Именно поэтому нами была предпринята попытка составить учебное пособие, ориентированное на развитие коммуникативных навыков студентов, для которых русский язык является неродным.

Принципы, которыми мы руководствовались при создании учебного пособия:

1. Если в русскоязычных вузах приоритетным является нормативный аспект культуры речи, то в национальных вузах более глубокого внимания требует коммуникативный аспект, иначе говоря, необходимо уделить особое внимание расширению словарного запаса обучающихся, обогащению их словаря. Выполнению этой задачи могла бы способствовать организация учебного материала в форме так называемых лексических (речевых) тем, сопровождающихся введением лексических минимумов, в которые бы входили избрательно-выразительные языковые средства.

2. Преподавание этой дисциплины должно носить практико-ориентированный характер, так как основная мотивация связана с потребностью в практическом владении русским языком. Обучению общению, которое согласуется с основным принципом современной методики — принципом активной коммуникативности, содержит достаточные стимулы для выражения собственных мыслей обучающихся, раскрытия их личностных качеств, позволяет сравнивать получаемую информацию на русском языке со своими знаниями и опытом. В связи с этим большая часть материалов должна иметь практический характер.

3. Культурологический подход к обучению языкам требует привлечения на занятиях по русскому языку текстов, которые своим содержанием знакомили учащихся с культурой родного, русского и других народов, воспитывали уважительное отношение к ним. Необходимо, чтобы в процессе обучения уделялось внимание не только родной, российской, но и общечеловеческой культуре. Диалог культур в преподавании русского языка способствует формированию и развитию у студентов — билингвов межкультурной компетенции языковой личности, открывает перед ними многообразие языковой картины мира, ценность культуры разных народов, учит культуре содружества и общения в многонациональном государстве, воспитывает толерантность.

4. Объем часов, отводимых на изучение курса «Русский язык и культура речи» предопределяет следующий факт:

к сожалению, за это количество часов невозможно ликвидировать пробелы за курс средней общеобразовательной школы. Исходя из этого, мы определяем основную задачу курса как отработку навыков устного и письменного речевого поведения, необходимых: во-первых, для общения с русскоязычным городским населением в быту: в магазине, в автобусе, в библиотеке; во-вторых, для обучения на русском языке в вузе: в-третьих, в ситуациях, максимально приближенных к их будущей профессиональной деятельности.

5. Так как студенты заинтересованы в овладении основами ораторского искусства и полемического мастерства, то упражнения в подавляющем большинстве должны быть направлены на овладение ими азов публичного выступления, чему способствует рубрика «Тема для размышления», которая позволяет высказать свою точку зрения по многим актуальным проблемам современности.

6. Учебное пособие должно быть ориентировано на студента среднего уровня. Работа со студентами, плохо владеющими русским языком, ведется в индивидуальном порядке. Вместе с тем необходимо в учебном пособии разработать, наряду с обязательными, задания повышенного уровня, задания исследовательского и творческого характера.

Основные рубрики учебного пособия:

1. Лексический минимум. В этой рубрике даются слова и выражения, необходимые для обсуждения данной лексической темы.
2. Тема для размышления. В этой рубрике даются тексты, преимущественно публицистического характера, которые призваны дать пищу для размышления, послужить толчком к обсуждению.
3. Поэтическая страница служит своеобразным эпиграфом к материалу занятия, задает тон разговору. Она призвана выполнять культурологическую функцию, глубже знакомить с культурой народа изучаемого языка.
4. Теоретический материал. Дается краткое схематичное описание теоретического материала с целью максимального выделения времени на выполнение практической части.
5. Это интересно! В этой рубрике даются интересные «говорящие» факты по лексической теме.

При выборе лексических тем мы руководствовались их проблемным характером. По мнению Е. И. Пассова, «...основой развития говорения как средства общения должны быть проблемы. Проблемы общения отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотносены с его внутренним миром...». Вместе со студентами нами были выбраны следующие темы: «Роль языков в жизни человека», «Умеешь ли ты общаться?», «Ежели вы вежливы», «Что такое красота?», «Чтение — вот лучшее учение», «Волшебная сила искусства», «Диалог культур в современном мире», «Моя будущая профессия», «Мое жизненное кредо», «Проблемы современной молодежи». Учебное пособие ориентировано, прежде всего, для студентов художественного вуза, однако, так как спектр обсуждаемых в нем тем, на наш взгляд, универсален, он может подойти и для вузов с другим профилем.

Выразительное чтение

в преподавании русской словесности иноязычным учащимся на продвинутом этапе

Р. Д. Сафарян

Международный лингвистический центр «ILC» (Москва)

rubin-saf@rambler.ru

Курс русской словесности, выразительное чтение

Summary. A system of integrated study of the Russian language, Russian literature and culture materialized in a course of Russian language and literature for students speaking a foreign language at an advanced stage. Expressive reading in this course is very important, it resolves general and specific functions.

В настоящее время особую значимость в системе организованного обучения приобретает выразительное чтение. Являясь эффективным средством постижения правильной речи, выразительное чтение позволяет представить в учебном процессе разнообразную палитру интонаций, характеризующих современный речевой дискурс, показать интонационное своеобразие и специфику характерных ролей, актуальных в различных сферах коммуникативного подключения

на русском языке. И это особенно важно в условиях, когда «чудовишно меняется интонация общения» (А. М. Смелянский), когда развитие компьютерных технологий приводит к тому, что общение зачастую заменяется «интернет-контактом», и все интонационное многообразие, определяющее сложную тональность нашего сознания при восприятии и продуцировании речи, сводится к обозримому множеству графических форм выражения интонации в Интернете.

В курсе русской словесности для иноязычных учащихся (Р. Д. Сафарян [2], [3]) выразительное чтение является важнейшим элементом всей учебной работы. Особенности выразительного чтения в данном курсе обусловлены спецификой интегрированного подхода в обучении, а именно: необходимостью одновременного и взаимосвязанного изучения русского языка, русской литературы и культуры, а также отдельных разделов языкового курса (лексика — грамматика — орфография — пунктуация...), важностью взаимообусловленного обучения различным видам речевой деятельности. Задания по выразительному чтению в курсе русской словесности многоаспектны, наряду с совершенствованием орфоэпических навыков, навыков ритмомелодического оформления русской речи и т. д., позволяют: а) выявить интонационно-смысловое звучание слова в контексте многообразных связей (ассоциативных, лингвокультурологических и др.); б) выделить типы и виды интонаций, характеризующие те или иные ситуации в тексте (общезначимые, культурно отмеченные и др.); в) определить ценностно-интонационный контекст и эмоционально-ценностную составляющую текста и др.

Понимание ценностно-интонационного контекста художественного текста — особенно трудная задача для иноязычных учащихся даже на продвинутом этапе обучения. Если для носителя русского языка ценностно-интонационный контекст художественного целого понятен, ощутим, проговаривается во внутренней речи, то иноязычным учащимся непросто его почувствовать и понять. И дело не только в том, что они недостаточно хорошо знают интонационные конструкции (ИК) русского языка, не владеют навыками синтагматического членения, ритмомелодического оформления предложений на русском языке и т. д. В большинстве случаев ценностно-интонационный контекст чужой культуры сложно понять именно потому, что он «чужой», то есть окутан рамкой интонационно-ментальных наложений, чаще всего национально специфически окрашенных. Задания по выразительному чтению, актуализируя внутреннее психологические контексты сознания и активизируя эмоциональные компоненты сознания, позволяют выявить ценностно-интонационный контекст художественного повествования на фоне «субъективно-персонального, авторского дыхания» [4]. Эти задания устанавливают в тексте логический и эмоционально-образный центры, коммуникативно-значимые опорные словесно-зрительные образы, расставляют акценты, необходимые для выявления смыслового содержания художественных образов, проясняют смысловую структуру текста и т. д.

Следует заметить, что на продвинутом этапе представляется также необходимым понимание ценностно-интонационного контекста эпохи, в котором то или иное произведение русской культуры реально существует, понимается и оценивается. Так, изучение текстов русской литературы XIX века, советской литературы, современных текстов предполагает выявление их ценностно-интонационного звучания, во-первых, как объективно существующей данности русской словесной культуры, во-вторых, в контексте нового времени, на современном диалогизирующем фоне. (Не потому ли так популярны в настоящее время классические тексты в формате аудиокниги, что в новом временном контексте и на соответствующем диалогизирующем фоне они получают новое звучание, созвучное мыслям и настроениям, чувствам и ощущениям современного читателя?)

При изучении классических образцов русской словесно-художественной системы учащиеся должны услышать голос автора, почувствовать «подголоски», тени звука «под голосом»: «... Кто живого Пушкина не слушает в перелистываемых страницах, тот как бы все равно и не читает его, а читает кого-то взамен его, уравнивающего с ним, такого же образования и таланта, как он, и писавшего на те же темы, — но не самого его» [1: 197]. Иными словами, при изучении классических текстов русской словесности важно, чтобы учащиеся уловили мелодическую интонацию автора, которая выражается в особом ритмико-интонационном членении текста и фокусирует лексическую, синтаксическую, ритмико-интонационную, содержательно-смысловую структуру текста.

Следует отметить, что на практике работа в этом направлении почти не ведется, а ведь уловить голос писателя — по сути почувствовать специфику его «национальной палитры», понять особенности его мироощущения и миропонимания. Задания аналитического характера на выделение художественно-изобразительных средств, стилистических компонентов, культурно отмеченных элементов, столь широко практикуемые при работе с текстами русской словесности в иноязычной аудитории, не всегда позволяют почувствовать голос автора, абсолютно специфичный, зачастую культурно маркированный и чем крупнее писатель, тем более уникальный. Именно задания по выразительному чтению позволяют выявить специфическую мелодическую интонацию автора, воссоздать различные «голоса» произведения, организовать работу над текстом таким образом, чтобы помочь учащимся самостоятельно вступать в диалог с ними, выражать свое отношение. Кроме того, представление текста с голоса активизирует механизмы творческого понимания, в результате чего текст включается в систему личностных оценок учащихся и происходит превращение чужого в «свое-чужое». В определенном смысле выразительное чтение способствует диалогизации учебного процесса, что при интегрированном подходе представляется одним из наиболее рациональных путей организации процесса обучения.

Выразительное чтение является, таким образом, важным компонентом всей системы работы в курсе русской словесности для иноязычных учащихся. Задания по выразительному чтению группируются в соответствии с формируемыми компетенциями и составляют специальный комплекс полифункциональных упражнений, направленных на языковое, литературное, культурное развитие учащихся на русском языке в единстве и взаимосвязи. Данный комплекс упражнений представлен в пособии по выразительному чтению «Я тебе ничего не скажу...», подготовленном автором данного доклада на материале художественных текстов русской словесности XIX–XXI вв.

Литература

1. Розанов В. В. Опавшие листья // О себе и жизни своей. М., 1990.
2. Сафарян Р. Д. Русская словесность в преподавании иноязычным учащимся. М., 2002.
3. Сафарян Р. Д. Теоретические основы учебника русской словесности для армянских учащихся на продвинутом этапе обучения. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., Гос. ИРЯ имени Пушкина, 2004.
4. Шнем Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М., 2007.

О проблеме адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям

Е. В. Солнцева-Накова

Софийский университет им. Св. Климента Охридского (Болгария)

solnceva@yahoo.com, solnceva_e@slav.uni-sofia

Новые информационные технологии, компьютерная лингводидактика, информация, информационное общество, образование, мультимедийные продукты

Summary. The paper examines the role of information in the sphere of education and the factors that determine it. The author comes to a conclusion that higher average level of qualification in the realm of new information technologies of teachers and lecturers in Russian creates possibilities for software companies to make better software. Because of that creating professionally oriented programs for qualification of teachers and lecturers in Russian language in the field of new information technologies and acquiring of habits for creating multi-media educational materials is one of the prime tasks.

В докладе рассматривается роль информации в сфере образования и факторы, которые ее обуславливают. Автор 626

приходит к выводу, чем выше средний уровень специальной подготовки преподавателей русского языка в области

новых информационных технологий (НИТ), тем более совершенные программные оболочки будут создавать софтверные компании. Поэтому к числу первостепенных задач следует отнести создание профессионально-ориентиро-

ванной программы квалификации преподавателей русского языка в области использования НИТ и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов.

Материалы из истории языка на уроках русского как иностранного (РКИ)

Ю. А. Туманова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

juartum@mail.ru

Свидетель, но *сведение* (< věděti или < viděti?); *невест(к)а* (< нововводимая / нововведённая в семью (< водить / вести) или не ведущая мужа (< ведать?); *вещий* голос и *вещание* голосов (< вести или < věščati / věštiti?)

Summary. The semantics of words derived from the archaic verb *ведать* meaning 'to know' is closely connected with the semantics of the verbs *видеть*, *вести*, *вещать* and their derivatives. It's really important to include this material in the course of Russian for foreign students.

При обучении иностранцев современному русскому языку иногда бывает необходимо обращаться к истории языка, поэтому преподавателей русского как иностранного (РКИ) можно назвать популяризаторами материалов, собранных и описанных историками языка. В частности, в связи с изучением семантики слов, производных от устаревшего глагола *ведать* в значении 'знать', мы обнаруживаем историческую близость этого глагола (и его производных) к глаголам *видеть*, *вести*, *вещать* и их производным.

С одной стороны, очевидно, что слова *провидец* и *провидение* образованы от глагола *видеть*, но в толковании их семантики большое место занимает сема 'знать'. Ср.: *провидец* — человек, который *знает* то, что от большинства скрыто, который *знает*, что ждет нас в будущем, которому Бог открыл такое *знание*, которое он должен нести людям. *А провидение* — это судьба или замысел Бога о вас, о линии вашей жизни, которую Бог *знает* / *видит* / *провидит* наперед. С другой стороны, у славянских народов люди, знающие скрытую, таинственную информацию (как о прошлом, так и о будущем), назывались и называются именами с корнем *вед-* (< věděti) — *ведьма*, *ведунья* (устар.), *ведун* (устар.), *вештица* (с.-х.), *ведьма* (бел.), *vědma* (чеш.), *вещица* (болг.).

Слово *свидетель* образовано от глагола *свѣдѣти* (ст. сл.) 'знать' с помощью суффикса *тель-* и первоначально писалось через букву «ять» (ѣ), но потом это слово, благодаря редукции, подпало под влияние глагола *видеть* и изменилось. И сегодня в словарях мы находим написание *свидетель*. *Свидетель* — это человек, который «*всѣ видел*» и поэтому *всѣ знает* о преступлении и преступнике, и он готов рассказать об этом на суде. Ср.: родственное слово *сведение* в значении 'познавательная, научная и деловая информация; или важное сообщение' то же происходит от глагола *свѣдѣти*, поэтому пишется через букву «е», восходящую к «ять» (ѣ) старославянского языка.

В старославянском языке пара глаголов *věděti* / *věšti* 'знать' писалась через «ять» (ѣ), а глагол движения в паре *водити* / *вести* писалась через «е». В современном русском языке есть слова, в которых корни *вест-* (< věděti / věšti) и *вост-* (< водити / вести) как бы пересеклись. Так, первоначально слова *невеста* ('будущая жена сына') и *невестка* ('реальная жена сына по отношению к его родне') трактовались учеными как 'нововводимая' или 'нововведённая' (< *nev + ved + t + a = nevesta*) в семью молодая женщина [2: 564]. И. И. Срезневским отмечено слово *веденица* в значении 'жена', 'наложница' [1: стлб. 232], которое также образовано от глагола движения. Но позднее, в эпоху христианства, появляется в некоторых славянских языках написание этих слов через «ять» (ѣ) — *nevěsta* [2: 564]. Слова переосмысливаются в связи с новыми христианскими представлениями о браке, о невинности и непорочности невесты, **не знающей** мужа до брака. Таким образом слова *невеста* и *невестка* стали родственниками старославянскому слову *nevěstь* в значении 'неведение', 'неизвестность', 'неожиданность', образованному от глагола *ведать*. В СРЯ это слово сохранилось в разговорном выражении: *Не слушай, ты, его, болтает он невесть что*.

Читая отрывок из И. Шмелёва *Это голоса славных гробниц наших, заветов и заклинаний тех, что пали за дело родины <...>. Это история. Это — песнь, вещая песнь России, вещий голос чудесных её певцов, их «глас пророков» <...>. Вы чутко слышите зов заветов, вещание голосов*

подземных. Они, эти голоса <...> ведут на страшные испытания, иностранцы думают, что *вещий* (*вещий голос, вещая песнь*) и *вещание* (*вещание голосов подземных*) — это однокорневые слова. Однако слово *вещий* 'знающий, сообщающий правду / истину' образовано от корня *вед-* (*věděti* / *věšti* — ст. сл.) 'знать', а *вещание* происходит от глагола *věščati* / *věštiti* (ст. сл.) 'проповедовать, советовать, говорить правду / истину', который, в свою очередь, происходит от существительного *věť* 'совет, уговор, согласие'.

В старославянском языке было слово *izvěť* 'донос', 'клевета' и, соответственно, глаголы *izvěščati* / *izvěštiti* со значениями 'измышлять', 'выдумывать', 'наговаривать'. Они вошли в русский язык. Русский язык знает другую пару глаголов *извещать* / *известить* (< *izvěščati* / *izvěštiti* — ст. сл.), связанную со словом *весть* (< *věstь*), которое, в свою очередь, образовалось от корня *вед-* (< *věděti*) с помощью суффикса *-tj* (*věd + tj*, где *dt* → *tt* → *st*). Русский глагол *извещать* / *известить* имеет значения 'передавать / передачу информацию', 'знакомить с новостями', отсюда современные *радио-* и *телевещание*.

С другой стороны, популярные сегодня субстантивированные причастия *телеведущий* и *радиоведущий* образованы не от глагола *ведать*, а от глагола движения *водить* / *вести*. Но в их значении присутствует сема 'знать', потому что *радио-* или *телеведущий* — это человек, **знающий**, как вести передачу, программу, концерт, как направлять игру, чтобы доставить зрителям и слушателям эмоциональное удовольствие.

Корни *вет-* и *вед-* семантически близки в таких словах, как *завет* и *заповедь*. Оба слова означают совокупность **знаний** из области морали и нравственности, которую предки передают потомкам Ср.: *Заветами* [А. С. Пушкина. — Ю. Т.] *Россия будет строиться и дальше* (И. Ильин); *Посылая своих учеников на проповедь, Господь им прямо заповедал исцелять больных* (Еп. Александр [Семёнов-Тян-Шанский]).

В СРЯ *ведать* в значении 'знать' считается устаревшим, но *ведать* в значении 'управлять, подчинять, распоряжаться' и его производные (*ведение*, *ведущий*, *ведомство*, *заведение*) широко употребляются в деловом стиле речи. *Заведущий кафедрой / библиотекой / клубом / отделом / складом* и под. не только **знает** состав людей или продукции на своем объекте, но еще и **управляет, распоряжается** ими. Учебное **заведение** не только дает **знания**, но и **управляет, руководит** учебным процессом, обеспечивая учащегося всем необходимым: помещением, мебелью, приборами, библиотекой и под.

Глагол *ведать* со значением 'знать' и глагол *ведать* со значением 'управлять' имеют разные формы причастий, ср.: *ведуший*, *-ая*, *-ее*, *-ие* (*Некоторые думают, что название медведь дано потому, что медведь — это животное, ведущее, знающее, где в лесу можно найти мёд*) и *ведоющий*, *-ая*, *-ее*, *-ие* (*В конце больничного коридора была комната старшей сестры, vedoющей медикаментами*). У глагола *ведать* что ('знать') есть страдательное причастие *ведомый* (*По причине, никем не ведомой, тарифы на электричество всё растут*), а у официально-делового глагола *ведать* кем / чем ('управлять') страдательное причастие невозможно, так как при нем нет объекта в винительном падеже, который можно было бы характеризовать причастием.

Причастие *ведомый* перешло в прилагательное *ведомый* кому 'известный кому', которое чаще употребляется с от-

рицаием : Там на *неведомых дорожках, следы невиданных зверей* (А. С. Пушкин). В этой пушкинской строчке корни *вед-* и *вид-* опять рядом (не в смысле местоположения, а в смысле семантической близости): Там на *неизвестных дорожках следы доселе неизвестных зверей*.

Литература

1. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т. 1. М., 1989.
2. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1. М., 1993.

Русский после немецкого, итальянского, английского: к вопросу о сложностях усвоения фонетики и грамматики русского языка

Р. А. Урханова / Rimma Urkhanova

Свободный университет Больцано (Италия) / Freie Universität Bozen / Libera Università di Bolzano (Italy)

Rurkhanova@unibz.it, rimmaurkhanova@mail.ru

Русский язык как третий, четвертый, пятый, шестой и т. д. иностранный язык

Summary. The presentation deals with some observations on my experience of teaching Russian at the Universities of Bolzano and Trento, where Russian is offered by the Language Centers as an optional language for students not specializing in Slavic studies.

1. Русский — это дополнительный шанс

В докладе предполагается изложить некоторые наблюдения и их анализ с точки зрения современных исследований в области обучения третьему, четвертому и т. д. иностранному языку и концепции многоязычия (*Third language acquisition and multilingualism*), вытекающие из опыта преподавания русского языка как иностранного при лингвистических центрах университетов Тренто и Больцано / Боцена (Северная Италия), где русский предлагается в качестве факультативного языка для студентов нефилологических специальностей. Последнее обстоятельство является ключевым для понимания степени мотивации в процессе знакомства с языком: он интересен с точки зрения коммуникативных возможностей, он может дать определенную перспективу в профессиональном будущем для экономистов, юристов, информатиков, инженеров, он значительно расширяет спектр «лингвистической» биографии студента, поскольку выходит за рамки привычного «школьного» набора языков.

2. Русский язык как L4, L5, L6, L7

1. В то время как в Больцано группы изучающих русский язык обычно состоят из студентов, для которых родным языком (L1) является немецкий (это, как правило, студенты с местными южно-тирольскими корнями, приезжающие сюда студенты из Германии или Австрии, крайне редко — швейцарцы), то в расположенном в пятидесяти километрах Тренто итальянский язык является L1 для абсолютного большинства студентов. К примеру, в зимнем семестре 2008 / 2009 учебного года на 14 студентов в Больцано приходился только один носитель итальянского языка, одна была студентка с родным языком польским, в Тренто же на аналогичное количество студентов приходился один выходец из Южного Тироля, то есть немецкоговорящий студент, остальные же участники курса были италофонами. Русский обычно признается всеми участниками курсов как третий, четвертый, пятый и т. д. иностранный язык, то есть как L4, L5, L6, L7, если в «лингвистический список» включить еще и родной язык студента. В такой ситуации студенты уже обладают персональным лингвистическим репертуаром, прекрасно разработанными инструментами стратегии усвоения языков, индивидуальным подходом к самостоятельным занятиям языками и очень высоким уровнем сознательной мотивации (современная концепция «больше языков — больше факторов / more languages, more factors»: *Factor model* [2]).

2. При всем богатстве персонального опыта усвоения иностранных языков у студентов, все же, складывается ощущение,

что русский «отличается» от всех ранее изучавшихся языков, он является «непохожим» славянским языком, со всеми вытекающими из этого утверждения последствиями для самого процесса усвоения. Наибольшую сложность студенты склонны видеть в фонетических особенностях языка: палатализации, произношении групп согласных (сложность воспринимается по-разному, в зависимости от родного языка студентов), произношении фрикативных согласных, морфо-фонетических чередованиях.

3. Если система падежных флексий студентам уже знакома из опыта изучения других языков (латынь, немецкий), то отсутствие определенных и неопределенных артиклей, русский глагольный вид, использование глаголов движения, некоторые детали синтаксической системы (отсутствие значимой роли глагола «быть» в качестве предикативной единицы в настоящем времени, выражение possessивности при помощи генитивной конструкции — все это представляется студентам материалом новым и достаточно сложным.

4. В процессе изучения новых тем студенты апеллируют к уже знакомым грамматикам, обычно к немецкой, в качестве базовой, как в роли L1, так и в роли L2 (в данной ситуации немецкий язык выступает в роли так называемого фактора «внешней поддержки», *external supplier* [1]), причем, это наблюдение справедливо для носителей и немецкого, и итальянского языков. Студенты как бы «подгоняют» новый языковой материал под давно знакомые им мерки, но такое непрерывное сравнение является замедляющим фактором, препятствующим конструктивному усвоению новой для них грамматической системы (*inhibition factor* — J.-M. Dewaele), например, при усвоении дательного или винительного падежей имени существительного, как известно, функционирующих в русской языковой системе иначе, чем в немецкой. Это означает, что студенты уже имеют достаточно сложившуюся структуры «языковой когнитивной системы» (L. Talmy) и непрерывно создают связи между новой языковой информацией и концепциями и категориями, которые уже существуют в их сознании.

Литература

1. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition // Cenos J., Hufeisen B., Jessner U. (eds.). Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Clevedon, 2001. P. 21–41.
2. Hufeisen B. How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? // Dentler S., Hufeisen B., Lindemann B. (eds.). Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen, 2000. P. 23–56.

Приобщение к ценностным основам русской культуры иностраных учащихся на занятиях по русскому языку в вузе

Н. Ж. Хамгокова

Российский университет дружбы народов (Москва)

ninahamgokova@mail.ru

Русская народная культура, семантизация, текст-комментарий, коннотация, коннотативный комментарий

Summary. Nowadays the problem of tolerance formation becomes very important and urgent. The article gives the experience of study Russian folk culture at the Russian language lessons at Higher Education Institutions that helps to build the respect towards other cultures and nations. The data can be used in studying all the aspects of the Russian language at Higher Education Institutions.

В настоящее время чрезвычайно важной и актуальной представляется проблема формирования толерантности. В докладе представлен опыт изучения русской народной культуры на занятиях по русскому языку в вузе, помогающий

кладе представлен опыт изучения русской народной культуры на занятиях по русскому языку в вузе, помогающий

формировать уважение к другим культурам и народам. Подобный материал может быть использован при изучении всех разделов русского языка в вузе.

Использование текстов с коннотативными реалиями, к числу которых принадлежит традиционно-поэтическая символика, слова с переносно-оценочным значением, имеет большое значение. Тексты-комментарии различного характера облегчают работу при семантизации лексики с национально-культурным компонентом. Такие комментарии решают важные для учебного процесса задачи:

- снимают трудности усвоения единиц с национально-культурной семантикой, трудных для восприятия и понимания иностранным учащимся;
- способствуют формированию ассоциаций, свойственных носителям языка.

Для семантизации слов-названий пшеничных хлебов и булок, которые тесно связаны с историей, бытом русского народа, используется историко-бытовой комментарий. Эти слова входят в нашу речь вместе со сказками, считалками, загадками. *Каравай, каравай, кого хочешь, выбирай, На чужой каравай рот не разевай.* «Каравай» — большой круглый хлеб. Его подавали жениху и невесте как дар, волшебное средство плодovitости и добра.

Связь народных обычаев, обрядов с хлебом и близкими для земледельцев животными и птицами раскрывается и в таком привычном названии сдобной булочки — *плюшка*. Существовал обычай выпекать хлеб в форме птиц и животных. «Плюшка» — булочка в виде птицы-трясогузки, которую зовут в русских диалектах *плиска, плишка, плюшка* [1].

Истолкование эмоциональной значимости, ассоциативно-ореола, сопровождающего слово «береза» можно провести на примере следующего текста:

«Пожалуй, ни одно дерево русский человек не любит так, как березу, и береза после суровой зимы торопится принести людям радость: не распустив листья, она зацветает. А как хорош березовый лес, когда он пробуждается после зимы! На голубой эмали неба так красив весенний наряд березы. А молодые березки с белыми стволами похожи на девушек в белых платьях, с зелеными косами, вступивших в раннюю благоухающую пору своей жизни. Но не только своей красотой радует человека березовый лес, он одаривает нас лучшими грибами — подберезовиками, груздями, крепкими, словно литыми, белыми, а там, где березы смешиваются с осинкой, растут оранжевые и лиловые подосиновики.

Трудно сказать, когда красивее березовый лес: весной, летом, осенью или зимой. В каждом времени года береза дарит человеку свою красоту. Смотришь на это половодье красок и думаешь: если бы не было березы, как потускнели бы картины художников-пейзажистов! Сколько красоты и яркости принесла береза на полотна Левитана, Поленова, Куинджи, Нестерова и многих, многих других» (А. Перегудов).

Между топонимами и антропонимами наблюдается тесная связь. При семантизации собственных имен можно привести ономастико-коннотативный комментарий. Стилистически эмоционально окрашена производная (сокращенная), устаревшая и народная форма имени *Ваня* — *Ванюша, Ванюха, Иоанн; Митя, Митрофан* — *Митрофанушка, Митька*. Есть говорящие имена. Например, *Митрофан* — это имя великовозрастного лодыря, который не желает учиться, а желает жениться.

При семантизации зооморфизмов целесообразно синонимов, синонимических словосочетаний. *Медведь* — неуклюжий человек, *змея* — злой, коварный человек. Текст-комментарий в упражнениях, в котором в живой занимательной форме представлен материал об их семантике, природе их образности поможет иностранным учащимся в работе с данной лексикой.

Наиболее явственно культурный компонент смысла слова проявляется при сопоставлении национальных культур. При семантизации слов, коннотация которых национально-специфична, необходима реализация принципа учета родной культуры учащихся, изучающих русский язык. Рекомендуется включить в упражнения вопросы типа:

- Как вы понимаете значение этих слов?
- Какие из этих слов можно отнести к культуре вашего народа?
- Какие ассоциации вызывают у вас семантизируемые слова?
- Одинаковые ассоциации вызовут у русского и иностранца данные слова?
- Каким образом запечатленные в слове сведения отражают своеобразие истории, культуры, быта, национальной психологии русского народа?
- Что вкладывает русский народ в понятие ..., о каких ценностях оно говорит?
- Какова роль этих слов в жизни русского человека?
- Расскажите о своих впечатлениях, которые вызывают эти слова.

Такие упражнения способствуют приобщению иностранных учащихся к ценностям основам русской культуры, адаптации в новой культурной среде, избеганию ошибок и неточностей восприятия текстов, вследствие лексико-семантической и культурной интерференции.

В условиях нашего многонационального государства изучение русского языка — это также познание культуры русского народа, осознание многообразия духовного и материального мира, признание и понимание ценностей культур других народов, умение жить и общаться в многонациональной стране.

Литература

1. Брагина А. А. Русское слово в языках мира: Кн. для внекл. чт. М., 1978.

Роль культурологического аспекта при обучении русскому языку

А. Я. Хачикян

Российско-Армянский (Славянский) университет (Ереван, Армения)

havagyan@ipia.sci.am

Русский язык, национальная культура, русская культура, межкультурная коммуникация

Summary. The intercultural competence that is ensured by knowledge of another culture and language is required for a comprehensive intercultural communication. The Armenian culture joins to Russian culture by means of the Russian language. Due to changes of the language-related situation in NIS countries, including Armenia as well, the number of bilinguals decreased and this latter sets new challenges for the Russian-language experts of the Republic of Armenia. The circle of questions to be solved by the Russian language specialists involves a broad spectrum of problems — from those relevant to culturology to methodical challenges.

Проблема взаимодействия языка и культуры продолжает оставаться одной из важнейших проблем в области гуманитарных исследований. Для полноценной межкультурной коммуникации необходима межкультурная компетенция, обеспечиваемая знанием иной культуры и языка.

В частности, армянская культура приобщается к русской культуре посредством русского языка.

В связи с изменением языковой ситуации в странах СНГ, в том числе и в Армении, сократилось количество билингов, что ставит перед русистами Республики Армения новые задачи.

В круг вопросов, которые предстоит решить русистам, входит широкий спектр проблем — от культурологических до методических.

В Российско-Армянском (Славянском) университете (РАУ) уделяется большое внимание изучению русского языка независимо от того, что обучение в университете ведется на русском языке. Основная задача — эффективная образовательная методология, направленная на способы и методы обучения языку через проникновение в ценности российской культуры, с одной стороны, и с другой — постижение национальной культуры средствами русского языка, ибо суть национальной самобытности в ее лингвистических и металингвистических измерениях.

Необходимо развивать средствами языка положительное отношение студентов к ценностям общества, формировать лингвокультурную компетенцию студентов, позволяющую использовать все богатство языка в различных ситуациях общения.

Выпускники РАУ как представители интеллигенции должны не только научиться владеть русским языком для решения различных коммуникативных задач и уверенно чувствовать себя в любых ситуациях, но и стать хранителями русского литературного языка. Именно поэтому процесс совершенствования качества подготовки специалистов любого профиля приобретает новую методологическую направленность, требующую систематизации и модернизации накопленного научного и педагогического опыта.

Необходимо повышение уровня языковой и речевой культуры студентов РАУ, а именно: воспитание средствами русского языка специалиста, не только владеющего узко-профессиональными знаниями и навыками, но и умеющего грамотно выражать свои мысли, быть коммуникабельным и т. д.

Студент, окончивший РАУ, должен осознавать ценность русского языка как формы и зеркала национальной культуры, пробуждать уважение к русскому слову и русской речи, что может обеспечить высокое языковое знание как в теоретическом, так и в коммуникативно-прагматическом плане.

К вопросу преподавания русского языка (РКИ в вузе) в контексте современности

А. А. Чингисова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

130002@rambler.ru

Summary. In this paper considered substantiation of theoretical-methodological positions of integrative approach to development of communicative strategy and tactics of Russian language teaching by students — foreigners, training in Kazakhstan.

Происходящие на рубеже веков перемены в жизни общества оказывают решительное воздействие на образовательную политику государства, которая характеризуется активизацией процессов международных контактов, что в свою очередь отражается и на действующей системе преподавания русского языка как иностранного в вузах республики Казахстан.

Современное языковое образование связано с возникновением и формированием новой антропоцентрической парадигмы в лингводидактике, что обуславливает необходимость научной коррекции содержания и структуры, форм обучения, создания новых концепций и эффективных методических стратегий, разработки новых типов учебников и учебных комплексов по русскому языку для иноязычной аудитории. Формирование коммуникативной компетенции (КК) студентов-иностранцев, обучающихся в вузах республики, является магистральным направлением теории и практики преподавания русского языка. Сформированность коммуникативной компетенции иностранных учащихся предусматривает усвоение лингвистических знаний, речевых умений и навыков в совокупности с экстралингвистическими знаниями о правилах, нормах, стереотипах общения и коммуникативного поведения, готовности их применения в различных сферах языковой коммуникации.

Коммуникативная компетенция, выступающая ведущей и конечной целью учебно-познавательной деятельности обучающихся, при освоении ими русского языка, представляет собой сложное психолингвистическое образование, важными компонентами которого являются языковая, речевая и прагматическая компетенции. Уровневая структуризация КК в условиях внедрения коммуникативно-интегративной технологии обучения (КИТО) позволяет использовать язык не только в качестве средства общения, но и как средство познания мировой культуры, культуры страны народа-носителя изучаемого языка и страны, где изучается язык. В структуре процесса обучения русскому языку на подготовительном отделении можно выделить три составляющих, в которых реализуется взаимосвязь изучаемого языка и культуры, осуществляется синхронное формирование коммуникативной компетенции — учебные дисциплины «Развитие речи», «Страноведение» и «Речевая практика».

Результативность формирования коммуникативной компетенции определяется не только уровнем обученности (усвоение языковой системы и способов ее реализации в речевой деятельности), но и степенью ознакомления иностранных студентов с культурно-образовательной средой.

Для обеспечения задач, поставленных перед русистами Армении, в частности, в РАУ, разработана Программа по русскому языку, отвечающая современным требованиям. Программой предусмотрены разнообразные формы, виды и методы работ: лекции известных ученых-русистов с последующим обсуждением проблемы; научные доклады по актуальным проблемам исследования русского языка и культуры; круглые столы с участием авторов учебников по русскому языку и культуре речи и авторов тестовых материалов; мастер-классы; выставки современной лингвистической литературы и т. д.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 2005.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М., 1996.
3. Вьюнов Ю. А. Русский культурный архетип. Страноведение России: Учеб. пособие. М., 2005.
4. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М., 2006.
5. Хачикян А. Я. Лингвокультурологические аспекты обучения иностранному языку. Ереван, 2000.

Рассмотрение языковой среды как дидактической категории и выделение ее обучающего потенциала, учет мотивационной, информативной, акселеративной (ускорение и облегчение процесса изучения языка и культуры), коммуникативной (включение иностранных учащихся в реальную коммуникацию) функций должны стать составной частью учебного процесса, так как несоблюдение оптимальных пропорций учебной и естественной коммуникации приведет к негативным результатам.

На начальном этапе обучения РКИ необходимо управление естественно-коммуникативной деятельностью студентов-иностранцев в условиях языковой среды, позволяющей организовать и координировать самостоятельное развитие речевых навыков и умений, соединить обучение и овладение.

Понимание языковой среды как совокупности устных и письменных (книги, газеты, тексты, рекламы, объявления, вывески и др.) источников информации на официальном языке страны, в которой он изучает язык, позволяет охарактеризовать ее в условиях Республики Казахстан как вторичную языковую среду, под которой подразумевается аутентичная среда функционирования языка. Выделенная нами лингводидактическая среда, включающая ряд условий, фактов существования и функционирования языка, специально организуется и контролируется преподавателем-русистом на уроках по развитию речи, страноведению и в период организации речевой практики студентов-иностранцев.

При формировании коммуникативной компетенции на первый план выступает коммуникативное поведение — совокупность норм и традиций общения определенной группы людей, правил вербального и невербального взаимодействия, обязательных для выполнения в данной лингвокультурной общности. В коммуникативном поведении необходимо учитывать психолингвистическую позицию, так как психология нации, являясь отражением сознания ее представителей, проявляется в чертах характера, чувствах, вкусах, закреплённых привычками, традициями, зафиксированными в различных формах культуры и языка.

Становление и развитие прагматической компетенции обучающихся в курсе «Страноведение» связано с усвоением содержания и формы коммуникативного поведения носителей данного языка и должно быть ориентировано на учет таких компонентов страноведческого минимума, как *стабильный*, характеризующий национально-культурную парадигму данного этноса; *устойчивый*, соотносящийся с элементами, включенными в учебный процесс согласно целям обучения, будущей специальности; *переменный*, связанный

с условиями речевого и неречевого общения студентов на основе знания современных реалий.

Важной частью КИТО является включение в учебный материал наиболее устойчивых и массово реализуемых элементов речевого и неречевого общения носителей языка, отражающих национальные социокультурные стереотипы коммуникативного поведения.

Коммуникативно-интегративный подход к обучению позволяет студенту моделировать собственные действия, воспроизвести отдельные навыки, выявить их отличие, получить пользу от этого процесса на основе осознания шагов по конструированию КК.

Обучение русскому языку как иностранному студентов-нефилологов в университетах Словакии

Э. Шарфави

Университет им. Я. А. Коменского (Братислава, Словакия).

Emilia.Charfaoui@gmail.com

Русский язык, деловой язык, интерференция

Summary. The report contains analysis of the experience of teaching non-linguist students in the Slovak university; as well as recommendations in view of the present geopolitical situation to Russian language academics.

При поступлении в словацкие высшие учебные заведения нефилологического профиля абитуриенты в качестве вступительного испытания сдают экзамен по иностранным языкам (в зависимости от программы). Для овладения любым иностранным языком студентами-нефилологами в вузах Словакии выделяется 2 часа в неделю; при этом иностранный язык (в том числе русский) изучается от 4 до 6 семестров. На некоторых факультетах, например, на факультете менеджмента университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, английский язык является обязательным; остальные языки (испанский, немецкий, русский, французский) изучаются по выбору студента. В современных геополитических условиях отмечается повышение интереса студентов-экономистов к изучению русского языка.

Студенты начального этапа обучения русскому языку в течение первого семестра должны выучить алфавит, уметь писать, читать и поддерживать коммуникацию на бытовые темы («Семья», «Учеба — университет, факультет», «Мой рабочий день», «Свободное время», «Интересы»). Особое внимание преподавателя обращено к языковым явлениям интерференции русского и словацкого языков. Во втором семестре студенты знакомятся с формулами речевого этикета, расширяют свой словарный запас при изучении тем «Телефонный разговор», «Личная и деловая переписка», «В гостинице», «В ресторане», «У врача», «Покупки». В третьем семестре рассматриваются образовательная система в России и Словакии, культура питания и особенности русской национальной кухни, традиции и обычаи русского народа. В качестве иллюстративного языкового материала на занятиях привлекаются русские фразеологизмы, представляющие трудность в словацкой аудитории. К концу третьего семестра студенты могут вести дискуссию, аргументировать свои точки зрения и обмениваться мнениями по заданным преподавателем темам. В четвертом семестре осуществляется знакомство с деловым русским языком: студенты учатся оформлять свое резюме, поддерживать деловую переписку, писать заявления, составлять договоры, уметь вести деловую коммуникацию (переговоры с деловыми партнерами, интервью). В течение пятого и шестого семестра обучающиеся уточняют семантику терминов и терминологических сочетаний *приватизация, конкуренция, рыночное хозяйство*, изучают лексику, связанную с темами «Предприятия и его структура», «Малый и средний бизнес», «Организация деятельности фирмы, предприятия», «Служебная командировка»; на занятиях они читают специальные аутентичные тексты среднего уровня сложности. К завершению учебного курса студенты представляют презентацию-проект по выбранной ими актуальной экономической теме, информацию для которого они могут найти из Интернет-ресурсов.

Как правило, студенты экономического профиля владеют несколькими иностранными языками, поэтому изучают русский язык довольно быстро. Кроме того, словацкий язык, наряду с русским, относится к славянской языковой семье индоевропейских языков. Все это, с одной стороны, облегчает процесс обучения русскому языку, но, с другой сторо-

по согласу когнитивным стратегиям важными представляются; соединение новой информации со старой, ассоциации, связанные с представленной информацией; выделение ключевых слов; трансформация; восполнение недостающей информации; перенос усвоенных лингвистических знаний для решения задач.

Именно на начальном этапе формирования коммуникативной компетенции указанные когнитивные стратегии являются определяющими и оказывающими влияние на изучение РКИ как устойчивые показатели закономерностей восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования обучающихся на средства обучения и языковую среду.

При поступлении в словацкие высшие учебные заведения нефилологического профиля абитуриенты в качестве вступительного испытания сдают экзамен по иностранным языкам (в зависимости от программы). Для овладения любым иностранным языком студентами-нефилологами в вузах Словакии выделяется 2 часа в неделю; при этом иностранный язык (в том числе русский) изучается от 4 до 6 семестров. На некоторых факультетах, например, на факультете менеджмента университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, английский язык является обязательным; остальные языки (испанский, немецкий, русский, французский) изучаются по выбору студента. В современных геополитических условиях отмечается повышение интереса студентов-экономистов к изучению русского языка.

При поступлении в словацкие высшие учебные заведения нефилологического профиля абитуриенты в качестве вступительного испытания сдают экзамен по иностранным языкам (в зависимости от программы). Для овладения любым иностранным языком студентами-нефилологами в вузах Словакии выделяется 2 часа в неделю; при этом иностранный язык (в том числе русский) изучается от 4 до 6 семестров. На некоторых факультетах, например, на факультете менеджмента университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, английский язык является обязательным; остальные языки (испанский, немецкий, русский, французский) изучаются по выбору студента. В современных геополитических условиях отмечается повышение интереса студентов-экономистов к изучению русского языка.

При поступлении в словацкие высшие учебные заведения нефилологического профиля абитуриенты в качестве вступительного испытания сдают экзамен по иностранным языкам (в зависимости от программы). Для овладения любым иностранным языком студентами-нефилологами в вузах Словакии выделяется 2 часа в неделю; при этом иностранный язык (в том числе русский) изучается от 4 до 6 семестров. На некоторых факультетах, например, на факультете менеджмента университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, английский язык является обязательным; остальные языки (испанский, немецкий, русский, французский) изучаются по выбору студента. В современных геополитических условиях отмечается повышение интереса студентов-экономистов к изучению русского языка.

При поступлении в словацкие высшие учебные заведения нефилологического профиля абитуриенты в качестве вступительного испытания сдают экзамен по иностранным языкам (в зависимости от программы). Для овладения любым иностранным языком студентами-нефилологами в вузах Словакии выделяется 2 часа в неделю; при этом иностранный язык (в том числе русский) изучается от 4 до 6 семестров. На некоторых факультетах, например, на факультете менеджмента университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, английский язык является обязательным; остальные языки (испанский, немецкий, русский, французский) изучаются по выбору студента. В современных геополитических условиях отмечается повышение интереса студентов-экономистов к изучению русского языка.

Литература

1. Kacková D. Ekonomisty, dávajte pogoovorim po rusky. 2. časť. Bratislava, 2005.
2. Kollárová E., Trušinová L. V. Встречи с Россией. Bratislava, 2008.
3. Kovács I., Viczai P., Strelková K. Ruský jazyk pre pokročilých. Введение в международную экономику. Bratislava, 2009.
4. Kováčiková E. Ruština pre samoukov. 1 vyd. Bratislava, 2006.
5. Loos H. Russische Online-Grammatik in Übungen // www.wu-wien.ac.at; www.ruskerealie.zcu.cz.

Коммуникативно-прагматические аспекты извинения в русской и персидской культурах

М. Шафаги

Университет им. Алламе Табатабана (Тегеран, Иран)

masha_sh@inbox.ru

Речевой акт извинения, концепт вежливости, извинение-обращение

Summary. Apologizing is one of the acts of speech that is communicated with the politeness directly. One of its main functions is changing of the inappropriate communicating conditions. As a result, its function is helping continuing the communications between the people.

Между выполнением речевого акта извинения и концептом вежливости существует прямая зависимость. При невежливом поведении и отсутствии извинения за неприличное обхождение говорящий кажется своему собеседнику и наблюдателю / третьему лицу речевого акта невоспитанным человеком. Акт извинения уместен там, где не употреблен любой другой речевой акт, который ожидается от говорящего: не поздоровались вовремя, не поздравили с праздником, и т. д. В указанных случаях осуществляется акт извинения и его суть состоит в проявлении вежливости, почтительности к адресату речи. При этом главная роль данного акта заключается в сохранении отношения между коммуникантами. В речевом акте извинения с целью придания более уважительной тональности речи говорящий может объяснить причины своего неприличного речевого поведения. Это дублирует элемент вежливости высказывания.

Норму и частотность извинения в каждой определенной лингвокультурной общности определяет фактор культуры и применяемый этикет в данном обществе. В некоторых культурах данная частотность больше, в некоторых меньше. Например, частотность употребления нейтрального речевого акта извинения в русской и персидской культурах неодинакова: она в персидской культуре для русских является чужеродной, в то же время ее более низкий уровень в России образует для говорящих на персидском языке холодную недружескую атмосферу.

К одному из главных случаев употребления акта извинения можно отнести случай привлечения внимания: *Извините, а вы не скажите...* Данный способ в русском языке более характерен там, где для говорящего неизвестно имя адресата: на улице, в магазине, в кино и во многих других подобных ситуациях. Такое обращение очень популярно для персидской культуры: *بخشید، دارو خانه کجاست؟؛ فرمایید دفتر ریاست کجاست؟*

Акт извинения одновременно может содержать и обращение. При этом обращение выражается с помощью окончания императива ед. и мн. числа. Это часто может сочетаться с именем адресата: *Извини, Машиа; Извините, Александр Иванович.*

В персидском языке акт извинения употребляется с целью проявления уважения к адресату, поэтому он сочетается более всего с формой императива мн. числа: *می-بخشید* и *آقای جمالی می-بخشید* (Извините!). ... *کجاست؟*

Литература

1. Ли Сюэнь, Концепты «благодарность» и «извинение» в языковой картине мира русских (с точки зрения носителя китайского языка и культуры). Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006.
2. Ratmaір P. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. с нем. Е. Араловой. М., 2003.
3. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

Из опыта реализации принципа коммуникативности при обучении русскому языку

З. Ф. Юсупова

Казанский государственный технический университет им. А. Н. Туполева

ryat@ryat.kstu-kai.ru

Коммуникативность, лингвистика текста, текстовое функционирование

Summary. This paper tackles the ways of realizing communicative principles of teaching the Russian language as non-native.

Основополагающим направлением современной методики обучения неродному языку является принцип коммуникативности, предполагающий включение учащихся в активную речевую деятельность. «Идея обучения русской речи как средству коммуникации заложена в действующей программе по русскому языку в национальной школе. Одним из путей реализации этой идеи в школьной практике является акцент на лингвистике текста, связанной как с языком, так и с речью» [2: 119]. Изучение языковых единиц на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений не позволяет всесторонне описать их свойства и показать функциональные признаки. Поэтому одним из путей формирования коммуникативных умений является обращение к текстам, представляющим информативную и коммуникативную значимость. Текст служит основой понимания изучаемых явлений языка и средством соединения теории с практикой в изучении языка и обучении речи. Именно в тексте «все средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему, в которой каждое из них наиболее полно проявляет свои сущностные признаки, кроме того, обнаруживает новые, текстообразующие функции» [1: 9]. Текстообразующая функция предполагает способность единиц языка участвовать в создании текста, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативной задачи.

Необходимость рассмотрения грамматических единиц с точки зрения текстового функционирования подтверждает

ся целым рядом исследований как лингвистов (Л. М. Лосева, Г. Я. Солганик, О. А. Москальская, М. Б. Храпченко, Г. А. Золотова, В. Г. Гак и др.), так и лингвометодистов (Л. И. Величко, А. Ю. Купалова, Н. А. Ипполитова, А. Д. Дейкина и др.). Применительно для национальной школы данный вопрос рассматривался в работах Е. А. Быстровой, Л. З. Шакировой, Л. Г. Саяховой, К. З. Закирьянова, Г. А. Анисимова и др. Это особенно относится к таким единицам, которые получают адекватную квалификацию и объяснение не в пределах предложения, а лишь в тексте. Например, такими единицами являются местоимения. Как словесные знаки, не имеющие собственного предметного содержания, местоимения противопоставлены всем лексически полноценным словам. В отличие от слов-названий, местоименные слова не называют лиц, предметов, признаков, а только указывают на них или — в контексте — выступают как заменители слов, их называющих.

Рассмотрим некоторые особенности обучения местоимениям с учетом их текстообразующих функций. Знакомство учащихся с функционированием местоимений в тексте строится поэтапно. На первом этапе предполагается первичное наблюдение над текстом, нахождение местоимений, определение их текстообразующей роли (заместительной, отождествляющей, обобщающей и др.) Например: *У корня виноградной лозы кто-то обронил семя, и выросло деревце. Пока оно росло и нуждалось в помощи, великодушная лоза не обижала его, делилась с ним пищей и водой. Но вот деревце стало большим. У него теперь такие корни, что оно*

уже не просит пиццы, а берет, сколько **ему** нужно. Наблюдение над текстом подводит учащихся к выводу, что местоимения *оно, его, с ним, у него, ему* помогают избежать лексического повтора, придают лаконичность, осуществляют межфразовую связь, выступая тем самым в заместительной роли. Следующий этап направлен на мотивированное использование местоимений с учетом их текстового функционирования (замена одних форм другими, вставка подходящих местоимений и др.). Третий этап — это тренировка учащихся в умении создавать самостоятельные связные высказывания с учетом специфики употребления местоимений.

Акцент на лингвистике текста, на текстообразующие функции местоимений позволяет дать не только правильное представление о роли и значении этой части речи в грамматической системе русского языка, но и добиться приобретения учащимися речевых навыков в построении связной речи.

Литература

1. *Инполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе. М., 1998.
2. *Шакирова Л. З.* Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ. СПб.; Казань, 2003.
3. *Шакирова Л. З.* Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. Казань, 2008.