



# Секция XVIII. РКИ и русский язык в школе

## Обучение профессиональной коммуникации в русле последних тенденций

И. Б. Авдеева

Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана

*Иностранные учащиеся инженерного профиля, когнитивные предпочтения, реалии инженерной деятельности, архитектура инженерного дискурса / текста*

**Summary.** Russian language for specific purposes is the main object of this article.

В русле последних тенденций методики обучения иноязычной коммуникации на русском языке становится все более объемным, многомерным, включая в себя новые проблемы, которые должны решаться в ходе учебного процесса. Традиционно существующий в лингводидактике объект исследования «иностранные учащиеся инженерного профиля» в современных условиях требует выявления и обоснования структурных и содержательных ориентиров их профессиональной речевой коммуникации с привлечением последних данных различных наук (лингвистики, когнитивистики, социальной психологии, педагогики, нейропсихологии, философии, философии техники, дисциплин инженерного цикла). Такой подход позволяет абстрагироваться от анализа частных методик и проанализировать методику преподавания иностранного языка системно, позволяет отвлечься от индивидуально-психологических, национальных и возрастных характеристик языковой личности и сосредоточить внимание на более общих категориях, таких как коммуникативная культура и групповой когнитивный стиль отдельного социума – инженеров.

Проведенное исследование вооружает преподавателя-практика такими важными положениями:

а) представлением о когнитивных предпочтениях учащихся-инженеров при изучении второго / иностранного языка;

б) знанием об универсальных пунктах структурного построения любого продукта устной и письменной разновидностей инженерной коммуникации – архитектонике инженерного дискурса / текста (текст учебника, лекция, учебный или производственный диалог, профессиональная дискуссия, лабораторная работа и т. п.);

в) пониманием того, что объекты исследования инженерных дисциплин диктуют определенный отбор лексико-грамматических средств.

Учет специфики речемыслительной деятельности учащихся инженерного профиля позволяет преподавателям-русистам использовать приемы и методы обучения, с одной стороны, обусловленные когнитивными предпочтениями аудитории, а с другой стороны, коррелирующие с дедуктивно-аналитической системой вузовского инженерного образования.

## Преподавание русского языка иностранным учащимся инженерного профиля: основные направления научных исследований

И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, Г. М. Лёвина

Московский государственный технологический университет «Станкин»

*Инженерный дискурс, аутентичные тексты, когнитивный стиль, архитектура инженерного текста, лингвистика инженерного текста*

**Summary.** Russian for foreign engineers is the object of this article.

1. Для иностранных учащихся инженерного профиля предметные знания первичны, их русскоязычное выражение вторично. Инженерный дискурс формируется различными знаковыми системами (формулы, графики, чертежи и т. п.).

2. Исследования Т. В. Васильевой показали, что каждой дисциплине инженерного цикла присущ свой набор доминирующих синтаксических конструкций, употребление которых обусловлено объектом описания. В то же время, факторный анализ показал, что глагольный лексический минимум, используемый в этих дисциплинах, является универсальным.

3. На занятиях по русскому языку должны использоваться только аутентичные тексты. Единственно допустимый вид адаптации – сокращение. Подчеркиваем, что трансформация предложений (замена одних синтаксических структур другими) недопустима, поскольку исследования Т. В. Васильевой показали, что каждой учебной дисциплине инженерного профиля присущ набор определенных синтаксических конструкций, и это может привести к искажению смысла текста.

4. Специалистам инженерного профиля присущ определенный когнитивный стиль мышления. У учащихся инженерных вузов этот стиль формируется в процессе обучения. Следовательно, методика РКИ должна предусматривать определенные типы заданий и методические приемы работы с языковым материалом, чтобы помочь учащемуся выработать соответствующие когнитивные стратегии.

5. Всем инженерным текстам / дискурсам присуща определенная структура – архитектура, обусловленная спецификой инженерной деятельности и отражающая этапы

инженерного поиска. В устном производственном диалоге пункты архитектоники также сохраняются, хотя часто бывают выражены только дейктически.

6. В основе разработанного подхода к построению учебного пособия по обучению языку специальности лежат следующие положения:

1) выбор области знания – источника поступления текстов – осуществляется специалистами при участии преподавателей русского языка как иностранного;

2) степень значимости отобранного материала определяет не русистами, а преподавателями специальных дисциплин;

3) при обработке текстов выделяются: а) терминологический материал и б) обслуживающий его лексико-грамматический материал, таким образом текст диктует порядок введения лексико-грамматического материала и степень содержательной значимости.

При таком подходе к построению учебного пособия по обучению языку специальности лексико-грамматический материал «обслуживает» текст, а не наоборот, как это традиционно принято в модели построения учебного пособия.

7. При подготовке учебных материалов по языку специальности используется разработанная авторами лингводидактическая модель троекратного предъявления каждого нового блока содержательного и языкового материала в виде: 1) диалога студентов на темы специальности; 2) фрагмента лекции, написанной преподавателем-предметником специально для иностранцев; 3) фрагмента аутентичного текста учебника. Таким образом, одна и та же предметная информация предъявляется в трех вариантах: разговорном, устном научном и письменном научном, что дает учащимся пред-

ставление о вариативности выражения одного и того же содержания разными языковыми средствами. Такой подход позволяет учащимся легче овладеть предметным материалом (главное для студента), увидеть стиливые различия, а также сформировать навыки выражения специальных смыслов разными синтаксическими средствами.

8. В учебных материалах по языку специальности должны быть широко представлены так называемые «инженерные задания», которые участвуют в формировании умений и навыков, необходимых будущему специалисту. Такие задания

вызывают интерес учащихся и повышают мотивацию изучения русского языка.

9. Отличительной чертой учебного пособия нового поколения по обучению языку специальности на младших курсах, разработанного в русле предлагаемого подхода, является то, что при помощи «инженерных заданий» у иностранных учащихся со слабой языковой и предметной подготовкой формируется предметная (профессиональная) составляющая коммуникативной компетенции, а формирование языковой и речевой ее составляющих происходит имплицитно.

## Иерархия уровней владения русским языком в международном образовательном пространстве

Н. П. Андришина

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Тестирование по русскому языку как иностранному, уровень владения языком*

**Summary.** The work is related necessity of carrying out the comparative analysis of European and Russian systems of levels of competence in language (some directions of this work are suggested), that will help along contingency of Russian and foreign educational programs in teaching Russian language.

В настоящее время можно уверенно констатировать, что интерес к русскому языку как средству межнационального общения в целом сохранился. Восстанавливаются позиции, которые были утрачены в конце прошлого века. Одним из факторов, способствующих этому процессу, является разработка системы уровней владения русским языком как иностранным (РКИ) и развитие тестовых форм контроля.

Иерархия уровней владения и Российская система тестирования по русскому языку как иностранному были разработаны в конце прошлого столетия и, функционируя на протяжении десяти лет, получили достаточно широкое распространение. Однако для серьезного признания в научных кругах Российской системе до сих пор не хватает исследо-

вательской базы. Одним из элементов такой базы может стать сопоставительный анализ Российской и Европейской систем уровней владения языком.

В Российской системе выделяется 6 уровней владения русским языком: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый. Данное количество уровней соответствует многим европейским системам тестирования, в частности, рекомендуемой Советом Европы шестиуровневой системе, описанной в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» ([1, 23]; далее – «Общеввропейские компетенции»), что наводит на мысль об отражении в системе тестового контроля языковых универсалий. Соотношение систем можно представить в таблице:

Уровни владения языком					
Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4	Уровень 5	Уровень 6
Российская система					
Элементарный сертификационный уровень (ТЭУ)	Базовый сертификационный уровень (ТБУ)	Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)	Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)	Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)	Четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4)
Европейская система					
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2

Естественно, соответствие представленных в таблице уровней достаточно условное, так как любой из сравниваемых языков обладает структурными особенностями. Нельзя игнорировать и тот факт, что Совет Европы очень **гибко подходит к вопросу о выделении уровней** владения иностранным языком, допуская возможность введения промежуточных уровней. Основные пожелания, выдвигаемые Советом Европы в качестве приоритетных, – чтобы при разработке национальных систем тестирования авторы соблюдали нужную степень конкретизации и проводили описание в терминах общеввропейских языковых компетенций.

В связи с этим важное значение приобретает **сопоставление уровней систем** различных языков, поскольку оно 1) способствует интеграции национальных систем тестирования в общемировое образовательное пространство (тем самым и формирует последнее) и 2) помогает выявить и зафиксировать наиболее релевантные, с точки зрения преподавания иностранцам, языковые элементы.

Как и европейская система уровней владения иностранным языком, представленная в материалах Совета Европы, Российская система уровней иерархии может использоваться а) для сертификационного тестирования; б) для организации и корректировки этапов обучения РКИ; в) для самоконтроля иностранных граждан при изучении русского языка.

Европейская система, представленная в «Общеввропейских компетенциях», описывается в основном с точки зрения коммуникативных умений иностранных граждан, с минимальной конкретизацией языкового материала, подлежащего обязательному усвоению. Такой принцип представления системы вполне оправдан, поскольку данное описание

предназначено для различных языков, то есть является инвариантным. Часть дескрипторов в описании уровней отсутствует или потому, что их трудно сформулировать, или потому что они просто пока не разработаны. В этой связи для российских специалистов в области тестирования по РКИ очень важно максимально быстро провести тщательное описание языкового материала и скорректировать требования к речевым умениям, чтобы не только интегрироваться в европейскую систему, но и принять участие в ее дальнейшей разработке. Некоторые из направлений такой работы могут подсказать следующие наблюдения:

- В содержании дескрипторов существуют слишком очевидные нарушения пропорции в распределении языкового материала по уровням. Например, в описании дескриптора «Заметки, записки, бланки» (проверка навыков письменной речи) ([1, 85]) материал уровней B2, C1, C2 идентичен уровню B1 («Может написать записки с короткой важной информацией друзьям...»). Маловероятно, что навыки письма иностранца, который владеет самыми простыми элементами делового стиля, не отличались от навыков иностранца, который находится на уровне профессионального владения языком. Вообще ссылка на предыдущий (а тем паче на предыдущие) уровень, как правило, означает, что в данном аспекте не выявлена специфика уровня. А если отсутствует сразу несколько дескрипторов, то возникает сомнение в правомерности выделения или данной шкалы, или данного уровня.
- В описании уровней содержание дескрипторов часто не соответствует заявленной шкале. Это говорит о необходимости или корректировки терминов, или уточнения объектов проверки. Например, при описании 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.

- Очень часто в описание умений вводится комментарий, не относящийся к характеристике речевого поведения иностранца. Например, «Понимание этого вызывает... затруднение у носителей языка...». На деле пояснения такого рода подменяют конкретное описание умений, делая его неточным.

Приведенное (даже в столь ограниченном объеме) рассмотрение говорит о том, что а) описание уровней и европейской, и Российской систем нуждается в дальнейших уточнениях и совершенствовании; б) выделенные уровни

владения каким-либо языком **не могут совпадать полностью** с объемом того же уровня другого языка (следовательно, не следует стремиться к полному тождеству лингводидактических описаний и тестовых материалов; если ставится подобная задача, она заведомо невыполнима); в) детальный сравнительный анализ описаний иерархических систем различных языков помогает обнаружить и осознать недоработки и просчеты, допущенные их разработчиками.

Дальнейшая разработка сравнительного анализа описаний иерархических систем различных языков, несомненно, поможет сближению концепций их описания, выработке общего терминологического аппарата.

### Литература

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2003.

## Достижения теоретического языкознания в методике преподавания русского языка как иностранного

Л. А. Араева

Кемеровский государственный университет

*Преподавание русского языка, когнитивная лингвистика, естественная категоризация, прототипы*

**Summary.** Development of cognition theory is a primary attainment of modern linguistics. Fundamental attainments of cognitive linguistics might be to assumed as a basis of teaching Russian as foreign methodic. That could be a factor students are understood other language culture more creative.

Теоретические лингвистические изыскания, проводимые исследователями, есть ни что иное, как анализ языковых фактов, синтезируемых в речи, стремление осмысления, систематизации тех языковых сущностей, которые в речи говорящий использует автоматически, не задумываясь над теми ментально-языковыми операциями, которые он производит. Структурно-системная лингвистика произвела системный анализ языковых уровней, выявила наиболее значимые языковые категории, многие из которых известны со времен античности (например, части речи), произвела детальное описание языковых фактов, выявила специфику их функционирования в языке. Необходимость этого этапа в развитии науки о языке не подвергается сомнению. Между тем уже в античности философы ставят вопрос о соотношении мысли и языка, данный вопрос является центральным в Грамматике Поль-Рояля. В. Гумбольдт рассматривает эту проблему в качестве основной, интерпретируя язык как орган мысли. Соотношения мысли и языка являются центральными в работах Бодуэна, Крушевского, Потемни, Шпета, Кассирера., Лосева, Лотмана. То есть начало XX века характеризуется обращением внимания лингвистов и философов к исследованию языка через человека, онтологическом свойством которого он является. Но в силу объективных причин, основной из которой является установление в России советской власти, узаконившей тоталитарный режим и стремящейся к управлению мысли в строго заданном едином идеологическом направлении, лингвистические исследования оказались в плену структурно-системного описания языковых фактов. И только в конце XX столетия языковеды обращаются к проблеме изучения актуализации механизмов ментальной деятельности в языке.

Разработанная в рамках структурно-системной лингвистики теория оказалась востребованной в когнитивной парадигме. В частности, деривационные процессы, активно описываемые в 70-х, 80-х годах XX в., переосмысливаются в рамках новой лингвистической парадигмы в XXI столетии. Словообразовательные типы, рассматриваемые в традиционной лингвистике в качестве основных комплексных единиц словообразования, оказываются в центре внимания когнитологов. Познавая мир, общаясь, человек использует модели, категории, значительная часть которых стереотипична. К такому роду моделей и словообразовательный тип, представляющий ментально-языковую категорию, в границах которой сосредотачиваются производные слова. Использование уже имеющихся и создание новых слов по активно используемым в речи моделям является нормой для носителей русского языка.

Большая часть словарного состава русского языка представлена производными единицами. И это не случайно, ибо, если рассматривать язык как форму мысли, а мысль, претворенная в слове, работает по аналогии, то производное слово более всего соответствует этому качеству мыслительных процессов. Семантика производного слова пропозициональна по своей сути. Являя собой свернутое суждение, она соответствует принципу экономии речевых усилий.

Теоретические изыскания в дериватологии с применением их в практике изучения русского языка иностранцами особенно актуальны в настоящее время, когда межкультурная коммуникация приобретает первостепенную значимость. При изучении русского языка иностранцами определенную сложность представляет образование производных слов. И это вполне естественно, так как «все то, что известно в грамматиках под общим именем словообразования, представляет массу систем, не настолько выделяющуюся в необозримой массе слов, составляющих язык, чтобы быть замеченными при поверхностном наблюдении» (В. Н. Крушевский).

Формально-семантическая теория словообразования в функциональной и когнитивной интерпретациях имеет практическую ценность при изучении русского языка иностранцами.

1. Понимание типов как ментально-языковых категорий, построенных по принципу поля с организацией мотивирующих и мотивированных на основе «фамильного сходства» и имеющих размытые границы (то есть категорий в понимании Л. Витгенштейна), позволяет выявить в пределах типов ядерные зоны семантического влияния. То есть первым этапом при изучении русского словообразования является обнаружение ядерных для типов семантических объединений производных слов. Построенные по аналогии, они легче всего задерживаются в долговременной памяти.

2. Для русского языка характерно наличие одних и тех же семантических объединений в границах разных типов. Выявление сквозной для типов лексико-словообразовательной семантики, репрезентирующей единую пропозицию, детерминирует анализ однокоренных синонимов с обращением к семантической организации взаимодействующих типов. Такой анализ позволяет определить причины появления и распада словообразовательных синонимов и правильное их употребление в речи.

3. Наличие в продуктивных типах нескольких ядерных пропозиций, неоднократно реализованных в лексико-словообразовательных значениях, определяет векторы развития многозначности производных слов. Понимание механизма образования многозначности позволяет при изучении рус-

ского языка понять суть данного, столь сложного для иностранцев явления.

4. Более глубокое погружение в изучение языка предполагает знакомство с явлением полимотивации как реализации в слове смысловых нюансов в пределах одной или нескольких пропозиций.

5. Усвоение пропозициональной организации словообразовательных типов обуславливает более легкое изучение

гнезд однокоренных слов, в основе взаимосвязи которых также находится такая ментальная структура знаний, как пропозиция.

Подход к изучению русского языка иностранцами с учетом достижений современных лингвистических теорий, проявляющих механизм взаимосвязи языка и мышления, позволяет развить латеральные, креативные способности человека в усвоении иной языковой культуры.

## Реализация принципа необходимой достаточности в элементарном курсе русского языка для иностранных граждан

Г. В. Артемьева

Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет)

*Элементарный курс, принцип необходимой достаточности*

**Summary.** In this work author offer the own point of view of the elementary course for more effective Russian language teaching.

Российские вузы, участвующие в международном сотрудничестве в условиях коммерциализации образования, подготовку специалистов с высшим образованием оценивают как очень сложную задачу по решению множества проблем, с которыми сталкиваются все участники учебного процесса: иностранные студенты при изучении специальности; преподаватели всех дисциплин, включая и русский язык; администрация специально создаваемых международных факультетов.

Многие проблемы сводятся к низкому уровню адаптации иностранных граждан на этапе довузовской подготовки к русскому языку и к системе высшего образования России.

В самом начале обучения русскому языку иностранных граждан закладываются основы формирования языковой личности, для которой получение высшего образования в России является стратегической целью, и, следовательно, с первых дней необходимо учитывать направленность личности на определенную профессию.

Далеко не всегда будущая профессия связана с русской литературой и русской культурой. Однако тексты учебных пособий по русскому языку традиционно составляются на основе художественных и культурологических произведений, которые в семантическом поле далеко уведут студентов от профильных общетеоретических дисциплин, низкий уровень знаний по которым характеризует основной контингент значительно сократившейся по времени довузовской подготовки в сложившихся условиях коммерциализации образования.

Эта проблема была очевидна еще 30 лет назад: «Данные лингвистики текста и положения психолингвистики и методики преподавания иностранных языков пока еще «не дошли» до учебного процесса в неязыковых вузах и в аспирантуре, где основной целью обучения является именно работа с текстом, с научно-техническим текстом. Пока эти положения не получили еще систематического отражения в учебниках и учебных пособиях» [1, 38–39].

Не получили они должного отражения и в современных образовательных программах, учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранных граждан.

Обучение языку и речи на базе профильных учебных дисциплин остается на периферии довузовской подготовки из-за перегруженности содержания обучения русскому языку материалами, отражающими другие сферы функционирования, а сами эти дисциплины – математика, физика, химия, биология и др. – вводятся в учебный процесс с пятой по девятую неделю.

При традиционном подходе к преподаванию русского языка в условиях увеличения количества иностранных студентов с низким уровнем школьных знаний и уменьшения времени на их обучение довузовская подготовка реализуется на 70–75% от числа поступающих на подготовительные факультеты. От 25 до 30% из тех, кто начинает учебу на первом курсе, не достигают необходимого минимума знаний по русскому языку и профильным предметам, достаточного для учебы в российских вузах. В условиях коммерциализации вузы заинтересованы хотя бы и в таких студентах, что приводит не только к снижению качества подготовки зарубежных специалистов, но и не может не сказаться на качестве высшего российского образования.

Но есть и другой подход к содержанию обучения русскому языку, созданный на основе системных связей русского языка и других дисциплин и успешно реализуемый в течение пятнадцати последних лет на подготовительном факультете Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета).

При разработке и создании образовательной программы медико-биологического профиля на подготовительном факультете МАДИ (ГТУ) с 1991–1992 учебного года нами отслеживались тенденции к снижению уровня школьных знаний и постепенному все более позднему приезду иностранных студентов, обучавшихся по коммерческой линии; на основе теоретических исследований отечественных и зарубежных ученых по языкознанию, психолингвистике и преподаванию иностранных языков, в том числе и русского, содержание обучения русскому языку проектировалось с учетом ближайшей мотивации студентов в использовании его как средства получения недостающих знаний по профильным общеобразовательным предметам; учебный процесс этапа довузовской подготовки дифференцировался на подэтапы в зависимости от ввода учебной дисциплины, включая русский язык как первую и основную в системе дисциплин довузовской подготовки; содержание обучения русскому языку дифференцировалось на три курса: элементарный, функционально-практический и системный.

В сравнении с традиционным подходом значительные изменения осуществлены в структуре и содержании элементарного курса, где строго реализуется принцип необходимой достаточности в первом представлении языка как системы.

Принцип необходимой достаточности в элементарном курсе реализуется путем:

- минимизации лексики до 500 стилистически нейтральных слов с учетом их частотности и методической ценности;
- предъявления слов и словосочетаний, формирующих метаязык русского языка как учебной дисциплины и науки;
- системного представления грамматики: эксплицитно по частям речи, имплицитно по основным категориальным признакам внутри частей речи;
- в определенной последовательности предъявления частей речи с учетом сложности их восприятия;
- перевода слов, а также и заголовков всех рубрик, на известный студентам язык;
- отработки навыков звуко-буквенных соотношений и произношения;
- элементарных техник чтения и письма.

Соотношение минимального количества лексики и системно предъявляемой грамматики русского языка с переводом рубрикации на понятный студентам язык создает с самого начала обучения благоприятные условия для преемственности новых лингвистических знаний в семантическом пространстве грамматики родного языка. Аналитическое мышление студентов пошагово направляется преподавателем на формальные различительные признаки слов, имеющих идентичное содержание в родном и изучаемом языках, что постепенно активизирует рефлексивность студентов в понимании элементов, признаков и свойств другой языковой системы и закладывает основу для сознательно-практического владения изучаемым языком.

Элементарный курс предшествует функциональному курсу русского языка и введению других дисциплин по-русски, создает условия для активного участия студента в учебном процессе в роли главного субъекта образования, что позволяет достигать необходимо достаточного для успешного продолжения учебы в российских вузах уровня знаний по русскому языку и профильным предметам.

## Литература

1. Зильберман Л. И. К вопросу о смысловом анализе текста в процессе обучения чтению (на материале английской научной литературы) // Иностраный язык для научных работников. Теория и практика преподавания. М., 1978.

## Изучение русского языка в рамках ценностно ориентированного подхода как фактор сохранения славянского единства

Е. В. Архипова

Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина

*Русский язык, изучение, ценностный подход*

**Summary.** The axiological approach to learning the Russian language contributes to national self-identity maintenance, it is a factor of preserving the Slavonic peoples unity.

Проблема формирования ценностных ориентаций в процессе школьного и вузовского образования стала сегодня чрезвычайно актуальной, поскольку именно ценностно-ориентационная система личности, складывающаяся в школьные и студенческие годы, определяет позицию человека в обществе.

Современная социокультурная ситуация характеризуется пристальным вниманием общества к аксиологии – учению о ценностях. Причина этого кроется в кризисе системы ценностей человечества, и данный факт следует учитывать при модернизации системы современного образования – вообще и языкового образования – в частности. Ценности и идеалы, культурные особенности нации и тенденции в ее развитии – такими могут быть основные темы, в рамках которых целесообразно вести разговор с учащимися и студентами на занятиях по русскому языку.

Ценностный (аксиологический) подход в основу образования кладет общечеловеческие ценности и самоценность личности. В более узком, общеметодическом, смысле мы рассматриваем ценностный подход как основу для формирования ценностных ориентаций и представлений учащихся и студентов средствами родного русского языка. При этом процесс формирования системы ценностей протекает в единстве с развитием языковой способности учащегося, с развитием его речи и всех сфер его личности.

Проблема изучения языка и культуры неоднократно поднималась в трудах отечественных ученых (Ф. И. Буслав, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский, А. А. Шахматов, В. П. Шереметевский, Л. И. Поливанов, Л. В. Щерба), однако ценностный аспект она приобрела в связи с появлением в конце XX в. лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира. При этом процесс освоения школьниками системы ценностей стал соотноситься с формированием языковой картины мира учащихся, а текст начал рассматриваться современными методистами в качестве средства, способного передавать ценностный опыт народа.

Языковая личность, по определению Ю. Н. Караулова, представляет собою обобщенный образ носителя культурных ценностей, поэтому ее формирование связано в первую очередь со становлением системы ценностных ориентаций учащегося и студента.

Хотя языковая личность формируется под влиянием современной ему языковой среды, она в то же время многое заимствует для своей «ценностной картины мира» (В. И. Карасик) из прежних эпох, находящих свое отражение в языке как средстве хранения «культурной памяти» (Д. С. Лихачёв). Поэтому в процессе формирования ценностных ориентаций огромное значение приобретает «диалог культур» (В. С. Библер), «диалог культур» как между различными эпохами, так и между народами других стран.

Ценностный подход – это комплексный, интегрированный подход, решающий двуединую задачу. С одной стороны – перед методикой стоит цель возрождения лучших традиций отечественной школы, когда идеалы добра и духовности были высшими ценностями, которые составляли основу преподавания русской словесности. Эту школу в отечественной методике и педагогике представляли Ф. И. Буслав и И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой – классики русской школы. Если говорить о

современности, о педагогах и ученых второй половины XX века, то мы отмечаем прежде всего имена В. А. Сухомлинского, Л. П. Федоренко, М. Р. Львова, Т. К. Донской и др. Традиции нашей методической и педагогической школы не только сохраняются, но и приумножаются.

Между тем реалии XXI века таковы, что у людей возникли уже иные ценности, нежели в прежние времена. И не учитывать этот факт в современном образовании нельзя. Более того, не все ценности, которым поклоняются современники, можно считать общечеловеческими и гуманными, а потому роль образования, роль предмета «русский язык» неизмеримо возрастает, поскольку, с одной стороны, школа и язык выполняют функцию сохранения и передачи из поколения в поколение общечеловеческих нравственных, духовных ценностей, а с другой стороны – они должны учитывать ценности современной личности и ее потребности, поддерживая одни и стремясь предотвратить губительное влияние других.

Разработка ценностного подхода и совершенствование методики преподавания русского языка на его основе стало одной из ведущих тем в деятельности Центра славянской филологии и культуры им. И. И. Срезневского в Рязанском государственном университете. Нами избраны три направления в исследованиях.

Первое – это развитие речи и духовной сферы личности средствами родного языка. Потребность учащихся в ценностном опыте предыдущего поколения, – с одной стороны, и отсутствие новых, современных дидактических средств, необходимых при формировании ценностного отношения к языку, к родной стране, ее истории и традициям, диктуют необходимость совершенствования содержания языкового образования, адекватно реалиям времени. Один из путей решения этой задачи видится нам в разработке комплексной, интегративной ценностно- и личностно-ориентированной системы обучения русскому языку, основанной на учете закономерностей усвоения родного языка и построенной в рамках инновационных научных подходов к обучению речи.

Второе направление – возвращение к духовным ценностям народа и в связи с этим усиление и расширение этнокультурного компонента в содержании обучения русскому языку как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Разработанные в Центре и внедренные в практику экспериментальных классов методические системы решают эту задачу прежде всего за счет включения в содержание обучения лексико этнокультурной, культуроведческой тематики, специально отобранной на основе концептного подхода (прежде всего это были концепты *родина, Россия, отечество, семья, дом, язык*). Отметим одну существенную для современной социокультурной ситуации деталь. Православный компонент языкового образования тоже не остался без внимания. Так, проведены исследования и защищена кандидатская диссертация, в которой детальную разработку получило содержание обучения русскому языку в православной начальной школе. Был издан и апробирован в практике школ «Православный толково-орфографический словарь школьника».

Третье направление – это формирование ценностных ориентаций и ценностных представлений у студентов и учащихся в единстве с формированием их языковой способности. Наши исследования и разработка методики направлены

на то, чтобы целенаправленно формировать представления о языке как ценности, причем инновационные технологии, созданные в Центре, затрагивают все ступени языкового образования личности.

Проблема изучения языка и культуры сегодня решается нами в единстве с рассмотрением системы ценностей современности.

Многосторонняя деятельность Центра славянской филологии и культуры им. И. И. Срезневского в Рязанском государственном университете направлена в конечном итоге на то, чтобы возродить трепетное отношение к родному языку как ценности бытия, при этом развивая и укрепляя главную ценность славянских народов – их единство.

## Русская литература и языковая компетенция

Б. Г. Ахметшин

Башкирский государственный университет, Уфа

*Страноведческая информация, типические обстоятельства и характеры, диалектика души, соматические средства языка, эвристический метод*

**Summary.** Deeply concerned about the fate of the Russian language and keenly aware of the negative trends in its development, particularly in a bilingual community, the author pays special attention to the study of Russian literature as universal means of mastering the language. A limited command of Russian that non-Russian students may have at the moment, requires a step-by-step approach to the study of literary works. Text used for teaching purposes, both original and adapted, have to be provided with extended commentaries and assignment, mostly made up of tasks to be done before, during and after reading the text.

Русская литература является могучим стимулом и универсальным средством овладения русским языком. Однако нельзя полагаться только на ее идейно-эстетический, методический и практический потенциал. Тут немаловажную роль играет сознательное отношение самих обучаемых к предмету, живое стремление к овладению и дальнейшему совершенствованию в русском языке. Необходимо поэтому процесс обучения построить таким образом, чтобы он стал побудительным фактором к интенсивным самостоятельным занятиям, которые превратились бы в свою очередь в повседневную жизненную потребность.

Конечно, нельзя игнорировать трудности, которые неизбежно возникают перед нерусскими учащимися при изучении русской литературы, обусловленные ее специфическими особенностями: неповторимым своеобразием отражения реальной жизни, глубоким психологизмом созданных ею образов, необычной стилистикой и изобразительными средствами. Нельзя сбрасывать со счетов также факторы субъективного порядка: индивидуально-психологические особенности изучающих литературу, недостаточное развитие у многих из них механизма чтения и воспроизведения текста, отсутствие навыков образного восприятия и анализа художественных произведений. А ведь изучение литературы предполагает определенный уровень умственной и художественной культуры и чисто практической языковой и речевой подготовки обучаемых, что, к сожалению, встречается редко.

Русская литература завоевала всемирную известность прежде всего благодаря глубине психологического раскрытия человеческих характеров. Для наших писателей важно не столько описание поступков и поведения персонажей, сколько побудительных мотивов этих поступков и внутренних переживаний, по которым оценивается образ. Обычно автор старается избежать прямого обозначения душевного состояния своего героя и передает «диалектику его души», так сказать, внешними средствами, через описание жестов, мимики, позы, выражения лица, физического состояния и

т. д. Поэтому совершенно очевидна необходимость знания нерусскими студентами и учащимися так называемых соматических средств языка, т. е. они должны в процессе изучения произведения научиться правильно расшифровывать внешние проявления движения души героя русской литературы. И важная задача преподавателя – помочь обучаемым в оперативном овладении не только языковой, но и коммуникативной компетенцией. Под этим подразумевается знание социальных норм бытия и ценностей национально-культурной и языковой общности.

Не менее важная задача, которую должны решать при этом преподаватели русского языка и литературы, – это приучать аудиторию к сотворчеству с писателем, сопереживать с его героями, чтобы они самостоятельно воспринимали замысел и основное содержание произведения. Это так называемый «сократический» или эвристический метод, в соответствии с которым читатель должен поддаться иллюзии, будто он сам делает вывод, сам решает вопросы, сам определяет свое отношение к персонажам.

Известно, что эстетическое чувство у людей развито не в одинаковой мере, и даже для русских студентов образность, изобразительность средства, особенности авторского стиля являются традиционно сложными вопросами. Тем большую трудность они представляют для иноязычной аудитории. Умение понимать художественное произведение, так же как и навыки комментирования ценных языковых единиц, приходит постепенно, и оно может быть достигнуто лишь ценой значительных усилий.

Академик Д. С. Лихачёв писал: «Наиболее полнокровное и конкретное восприятие нами прошлого происходит через искусство и больше всего через литературу» [Лихачёв Д. С. Литература – Реальность – Литература. Л., 1981. С. 97]. Особенно это важно на современном этапе, когда русскому языку и русской литературе возвращается значение феномена в истории мировой культуры. Они и впредь будут участвовать в преобразовании и совершенствовании действительности и нести яркий свет гуманистических идей.

## «Диктанты на засыпку» в преподавании русской пунктуации

И. И. Бакланова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва

*Правила русской пунктуации, тематические диктанты, связанные тексты, игровая форма обучения, интенсификация учебного процесса*

**Summary.** The paper deals with so called «thematic dictations». Each thematic dictation is a specially constructed coherent text containing a large number of syntactic constructions connected with a certain group of the Russian punctuation rules. The funny and amusing content of these texts (which can be used not only as dictations but also as written tests) makes them effective means of teaching Russian and foreign students the Russian punctuation.

«Диктантами на засыпку», или, иначе, тематическими диктантами, мы называем специально подготовленные в учебных целях связанные тексты диктантов, каждый из которых включает большое количество синтаксических конструкций, имеющих отношение к определенной группе правил русской пунктуации. По насыщенности словосочетаниями с пунктограммами «диктанты на засыпку» приближаются к упражнениям, состоящим из наборов отдельных

предложений на определенное правило русской пунктуации, однако выгодно отличаются от этих последних связным, осмысленным содержанием и игровой формой. Высокая концентрация синтаксических конструкций, связанных с тем или иным правилом пунктуации, в совокупности с незамысловатым, но забавным сюжетом не только оживляет и интенсифицирует учебный процесс, но и развивает внимательное отношение учащихся к языку.

Пунктуационные «диктанты на засыпку» являются продолжением аналогичных диктантов по орфографии, сборник которых был издан в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина (*Бакланова И. И.* «На колоссальной дощатой террасе...»: Тематические тесты и диктанты по русскому орфографии. М., 2006), а также наших публикаций в №№ 2–6 журнала «Русский язык школе и дома» за 2006 г.

Тексты «диктантов на засыпку» могут использоваться не только в устной форме в качестве диктантов, но и в письменной форме – как тесты на подстановку пропущенных знаков препинания с последующей проверкой правильности этой подстановки по ключам. Как показывает опыт, подобные тексты являются эффективным средством повторения и углубленного изучения правил русской пунктуации как русскими, так и иноязычными учащимися.

В качестве иллюстрации ко всему сказанному приведем текст одного из пунктуационных «диктантов на засыпку», проверяющий усвоение учащимися правил постановки тире в простом предложении.

### Импрессионизм – это впечатления

Здравствуйте! Мое имя – Клер. Я сотрудник музея д'Орсэ. Тема нашей экскурсии – история импрессионизма.

Однако вначале мой долг – напомнить основное правило поведения. В музее трогать экспонаты запрещено.

Наш музей – одно из главных украшений Парижа. Мало кто знает, что роскошное здание Музея д'Орсэ, расположенное напротив Лувра, – бывший железнодорожный вокзал. Музей является крупнейшим собранием картин французских импрессионистов. Ежегодное количество посетителей нашего музея – 2,5–3 миллиона человек. Это подлинный храм искусств.

## Интерпретация художественного текста на уроках русского языка. Языковые средства выражения авторской оценки

Н. В. Баландина

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Русский язык как иностранный, художественный текст, лингвистический анализ*

**Summary.** Literary text contains certain points of view of the author. Linguistic analysis of literary text allows to determine its hidden semantics. Linguistic interpretation is based on the detailed analysis of all linguistic units in the text in their interaction.

1. Работа с художественным текстом является одним из важных видов работы на уроках русского языка в иноязычной аудитории на всех этапах обучения языку. Художественный текст (в том числе и адаптированный) может быть не только средством презентации нового лексико-грамматического материала, но и в соответствии с его информативной функцией стать основой для обсуждения, дискуссии.

2. На высших этапах обучения русскому языку художественный текст выступает не только как средство обучения языку, но и как самостоятельный объект изучения. На данном этапе работа с литературным текстом связана, прежде всего, с его идейно-эстетической функцией, что предполагает не только понимание его основного содержания, но и рассмотрение всех языковых средств, создающих идейно-эстетическое своеобразие произведения.

3. В литературном тексте реализуются определенные коммуникативные задачи, поскольку в нем так или иначе выражается отношение его создателя к изображаемому. Даже в случаях подчеркнутой объективности повествования в художественном тексте можно обнаружить элементы, свидетельствующие об авторской позиции. При отсутствии прямой оценки оценочность проявляется в самом отборе слов в номинативно-образительной речи.

4. Основной задачей лингвистического анализа является выявление и подробный анализ всех языковых средств, с помощью которых в тексте выражается авторская позиция. Особое внимание нужно уделять принципу отбора литературных произведений, предназначенных для лингвистического анализа, так как не каждый художественный текст дает возможности для выявления глубинных смыслов, скрытых в тексте.

5. В то же время нужно отметить, что поиск в художественном тексте скрытых вторичных смыслов представляет сложную задачу для иностранных учащихся, поскольку данный вид работы требует от учащихся не только определен-

Импрессионизм возник в конце XIX – начале XX века. Основоположники импрессионизма, как известно, Эдуар Мане, Огюст Ренуар и Эдгар Дега. Отличительная черта творчества этих художников – стремление отразить мгновенные ситуации. Световые эффекты неба и воды, дождь, снег и туман – вот главные темы их работ. Поэтому обычное место работы импрессионистов – пленэр, то есть свежий воздух. Импрессионисты говорили, что их кредо – отражать на полотне свои впечатления. А по-французски «импрессионизм» значит «искусство впечатления».

Многие современники считали, что импрессионизм – это неоправданный отход от традиций. Они утверждали, что впечатления не предмет живописи. Но импрессионисты понимали, что отказаться от своих принципов – значит предать искусство, потому что дело художника – рождать радость и противостоять страданию. Создавать картины для художника все равно что дышать.

Один из наиболее известных импрессионистов, безусловно, Клод Моне. Визитная карточка художника – серия полотен «Вокзал Сен-Лазар». Эта серия – десять различных видов вокзала, окутанного дымом паровых машин. Дым всегда загадка. На этих полотнах он воплощение всей палитры белого цвета. Дым на картинах как символ индустриального города.

А это картина Сислея «Лодка во время наводнения». На ней залитая водой деревня. Одна лодка с жертвами наводнения видна на переднем плане картины, другая – за деревьями. Но главное в картине, без сомнения, восхищение голубизной весеннего неба. Это полотно, бесспорно, результат умения видеть прекрасное даже в драматической ситуации.

К сожалению, увиденное нами сегодня лишь небольшая часть наследия импрессионистов. Если вы настоящие ценители искусства, то источник вашего дальнейшего знакомства с импрессионизмом – это, безусловно, книги.

ного уровня языковой компетенции, но и умения реализовать свою языковую интуицию. Часто даже носители русского языка поддаются соблазну обнаружить в художественном произведении некоторые смыслы, которые базируются не на объективных показателях, содержащихся в тексте, а на собственных эстетических и психологических потребностях, связанных с личным опытом.

6. Выявление оценочности в художественном тексте, связанной с выражением авторской позиции, основано на подробном анализе единиц всех уровней языковой структуры текста в их единстве и взаимодействии.

7. Лексический уровень текста дает наибольшие возможности для выявления глубинных смыслов, заложенных в тексте. При отсутствии прямой оценки, связанной с употреблением экспрессивной оценочной лексики, отношение автора к изображаемому проявляется в выборе той или иной лексической единицы и употреблении ее в определенном контексте, который придает данной лексической единице дополнительные «смысловые «нюансы». Так, слова, не имеющие эмоционально-экспрессивной окраски, в определенном контексте могут приобретать дополнительную коннотацию, а экспрессивная лексика может терять смысловой компонент оценочности (положительной или отрицательной): «*Девочка <...> **холодными** ручками с **серебряными ноготками** завертывала коробки в **атласную** бумагу и завязывала их **золотыми шнурочками**» (И. Бунин. Холодная осень). Здесь прилагательные, обозначающие цвет и фактуру материала (*серебряный, золотой, атласный*), приобретают компонент оценочности, а существительные с суффиксом субъективной оценки (*ручки, ноготки, шнурочки*), напротив, теряют свою положительно-оценочную коннотацию. Использование указанных слов в контексте с другими словами (*холодный осенний вечер, ненужный сон, тяжелый черный труд*) создает контраст, придающий повествованию*



трагический тон. В данном контексте также происходит актуализация метафорического значения слова «осень» (= «старость», «конец жизни», «смерть»). Таким образом автор передает ощущение катастрофичности бытия, присущее не только героине рассказа, но и многим эмигрантам.

8. Оценочность также может проявляться в сочетании слов: «*Даже фамилия у него была какая-то легкомысленная <...> Такая фамилия полагается невзрачному близорукому человеку...*» (С. Довлатов. Встретились, поговорили). Здесь сочетание семантически не сочетающихся слов передает авторскую иронию по отношению к герою, у которого нет никаких личностных качеств.

9. Оценочность проявляется не только в авторской речи, но и в речи персонажей (прямая, внутренняя, несобственно-прямая речь), так как персонаж – это всегда носитель определенной позиции. Взаимодействие элементов речи персонажей с элементами авторской речи является основой для выявления авторской точки зрения. Следует обратить особое внимание на стилистические компоненты речи, так как они не только свидетельствуют о культурном уровне и принадлежности к определенному социальному слою, но и выражают скрытые интенции: *...А он прет, пьяная харя. На мать. Представляет, каким надо быть грубым, бестактным...* (В. Шукшин. Чудик). Здесь элементы литературного стиля, совершенно не свойственные речи героя, на фоне грубой просторечной лексики выполняют функцию своеобразного «речевого кода», с помощью которого главный герой рассказа хочет вступить в коммуникацию и расположить к себе «интеллигентного» собеседника. Наличие указанных компонентов в речи персонажа характеризует его как человека открытого, наивного. Чудик, будучи человеком с «детской» душой, стремится найти общие точки соприкосновения с враждебным ему «взрослым» миром.

## Позиционные закономерности родного и изучаемого языков в контексте создания практических курсов русской фонетики

Е. Л. Бархударова

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

*Позиционный, произношение, интерференция, практический курс*

**Summary.** The positional principle of phonetic systems' description of the Russian language and native language of students is subject to be taken in consideration in the process of teaching Russian pronunciation.

Необходимость усвоения «позиционных условий» и особенностей звукового варьирования в изучаемом языке в ходе обучения произношению подчеркивалась еще в трудах С. И. Бернштейна и А. А. Реформатского. В равной мере указывалось на обязательность преодоления «позиционных навыков» родного языка ([1], [2]).

Значительная часть ошибок иностранных учащихся в области русской фонетики связана с расхождениями в позиционных закономерностях родного и изучаемого языков. Позиционные закономерности звукового строя языка могут определяться как наличием позиционной мены звуковых единиц, так и ограничениями на их употребление в конкретных позициях. Позиционное описание русской фонетики сводится, в основном, к рассмотрению позиционной мены звуковых единиц. К числу закономерностей русского вокализма и консонантизма, которые, как правило, не воспринимаются иностранными учащимися, обычно относят редукцию русских гласных, мену звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова, варьирование по месту и способу образования в различных консонантных сочетаниях и некоторые другие.

Звуковое варьирование в русском языке достаточно хорошо изучено и отражено в практических курсах русской фонетики. Среди не до конца решенных вопросов в этой области следует упомянуть, во-первых, необходимость системного подхода к учету проблем орфоэпической вариативности, во-вторых, – важность правильного выбора обозначений в фонетической транскрипции.

Транскрипционные знаки в практических курсах звучащей речи должны быть нацелены на устранение ошибочного произношения. В связи с этим уместно вспомнить орфоэпические рекомендации Р. И. Аванесова, адресованные но-

В рассказе И. Бунина «Темные аллеи» подобные элементы в речи персонажа, напротив, свидетельствуют о том, что герой, игнорируя уровень речевой компетенции собеседника, не только не настроен на коммуникацию, но и намеренно создает речевой барьер между собой и собеседником, стараясь оградить себя от неприятного разговора: *Все проходит, мой друг, – забормотал он. – Любовь, молодость – все, все. История пошлая, обыкновенная. С годами все проходит. Как это сказано в книге Иова? «Как о воде протекающей будешь вспоминать».*

10. Текст представляет собой явление не только лингвистическое, но и экстралингвистическое. В авторскую речь и речь героев часто включаются компоненты, которые связаны с объектами экстралингвистической реальности. Следует отметить, что роль данных элементов текста часто заключается не в воссоздании реалистической картины жизни в определенной среде (географической, социокультурной и т. д.), а является способом введения определенной модальности: *Вот он идет по Невскому. Заходит в кооперативный ресторан* (С. Довлатов. Встретились, поговорили). Здесь *кооперативный ресторан* – не только единица текста, обозначающая явление, связанное с экономическими преобразованиями в России начала 1990-х годов. Данный элемент, включенный в несобственно-прямую речь, свидетельствует о духовной пустоте героя, о его склонности к внешним эффектам (*кооперативный ресторан* = «дорогой ресторан»). Таким образом, наряду с денотативной функцией лексическая единица в определенном контексте может приобретать функцию оценочную.

В рассказе В. Пелевина «Синий фонарь» включение такой реалии, как *переходящее красное знамя*, в текст детской «страшилки» является способом выражения автором иронии по отношению к идеологическим атрибутам советской эпохи.

сителям русского языка: «Как для выпрямления согнувшейся стальной пластинки надо гнуть ее в противоположную сторону, так и для устранения закоренелой неправильности произношения надо прививать не просто правильное произношение, а иной раз именно произношение, противоположное неправильному произношению, свойственному данному лицу» [3, 27]. В частности, чтобы устранить отсутствие редукции после мягких согласных в речи носителей диалектов, Р. И. Аванесов предлагал учить произносить не соответствующий норме звук [и], а звук [и]: «привычка к произнесению звука [e]... в данном положении не даст... возможности образовать настоящее [и] и поможет получить звук, который и должен быть в литературном языке...» [3, 27–28]. Такое указание вполне применимо к обучению иностранцев, и снятие «провокационной» символики является одной из задач создания курсов практической фонетики.

Позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих условий переносятся на изучаемый. Их анализ особенно необходим в ходе работы над национально ориентированными курсами русской фонетики. Большинство иноязычных систем отличается от русской тем, что наряду с позиционной меной звуков содержит более или менее значимые ограничения на позиционное употребление звуковых единиц. Достаточно часто эти ограничения носят скрытый характер в родном языке, но ярко проявляются в интерферированной русской речи иностранцев. Например, в испанском акценте перед сочетанием «[с] + согласный» в абсолютном начале слова последовательно фиксируется призвук [e]: *\*[e]сказать, \*[e]снег*. Такой же призвук может произноситься перед другими начальными сочетаниями глухих шумных (*\*[e]сперед*). Еще более частым оказывается «выпадение» первого согласного во всех начальных сочетаниях

глухих шумных, кроме сочетаний «[с] + согласный». Оно особенно характерно для произношения испанцами многосложных слов: \*[s]ихология («психология»), \*[t]оростепенный («второстепенный»). Как появление гласных вставок, так и упрощение двукомпонентных сочетаний шумных согласных свидетельствуют о том, что их отсутствие в абсолютном начале испанских слов не является случайностью.

Данные об ограниченной сочетаемости звуковых единиц в родном языке позволяют по-новому объяснить некоторые хорошо известные проявления фонетической интерференции. Так, традиционно причиной усиления нерелевантных, несущественных для русской фонетической системы признаков звуков в иностранных акцентах считалось соотношение фонологических объемов, при котором «фонемный репертуар своего языка шире, чем фонемный репертуар чужого языка на аналогичном участке фонетической системы» [4, 148]. Между тем нередко к такого рода отклонениям в русском произношении иностранцев может быть применим позиционный анализ.

Например, известно, что обычно иностранными учащимися утрируется дифтонгоидный характер некоторых русских гласных, особенно – гласного [о]. Однако исследование ряда акцентов, в частности – китайского, показывают,

что усиление дифтонгоидности [о] может происходить не после любого согласного. Обычно китайцы ошибочно произносят дифтонг [uo] в слове *кот* и, наоборот, однородный гласный [о] в слове *мол*. И то, и другое произношение обусловлено особенностями сочетаемости со-гласных и гласных в структуре китайской слога: [k] не может сочетаться с [о], но сочетается с дифтонгом [uo]; [m] сочетается как с дифтонгом, так и с монофтонгом.

Учет данных сопоставительного анализа позиционных закономерностей звукового строя родного и изучаемого языков позволяет существенно дополнить, а в некоторых случаях – по-иному построить практические курсы русской фонетики. Проведение исследования в намеченном направлении открывает новые возможности для совершенствования лингвометодических основ обучения русскому произношению.

### Литература

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
2. Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2.
3. Аванесов Р. И. Русское литературное произношение. М., 1972.
4. Цзе Дэн. Позиционные закономерности родного и изучаемого языков в интерферированной русской речи китайцев (в печати).

## Лингвистические аспекты социокультурной коммуникации

А. И. Басова

Белорусский государственный университет, Минск (Беларусь)

*Коммуникация, социокультурный, русский, белорусский, немецкий*

**Summary.** Organization of the foreign language study in a civilization (linguistic area studies) aspect must be carried out through the comparison with other languages and cultures, in a close connection with the national culture, peculiarities of the national character and mentality of people, whose language is being studied. It promotes to form the language personality and its communication cognitive and culture competence.

Язык является формой отражения окружающей человека действительности и самого себя, средством получения знаний об этой действительности и неотъемлемой частью культуры, хранилищем коллективного опыта человечества. Этот опыт выражается в значениях слов и устойчивых выражений, в ценностных ассоциациях и зафиксированных в языке нормах поведения, в прецедентных текстах, определяющих принадлежность людей к той или иной культуре. Через функцию трансляции культуры язык способен оказывать влияние на способ миропонимания, характерный для той или иной лингвокультурной общности. Понимание реальности посредством языка ставит проблему соотношения всеобщего и национально-специфического в языковом отражении мира. Поскольку язык служит средством накопления и хранения культурно-значимой информации, обращение к языковым системам как родственных (русского и белорусского), так и неродственных (русского, белорусского и немецкого) языков позволяет проследить историко-культурную обусловленность, этническую самобытность вербального отражения прошлого и настоящего в языке и культуре этих народов, осмыслить оппозицию национального и инонационального, извлечь информацию, заложенную вековыми традициями в систему языковых знаков.

Значительную роль в процессе обучения иностранному языку играет лингвистический аспект социокультурной ком-

муникации, который необходимо наполнять следующими составляющими: совокупностью приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры, особенностями национального менталитета, духовными и материальными ценностями, формирующими национальное достояние. В соответствии с этим, социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку требует при своей реализации следующих составляющих: усвоения языка вербального и невербального общения, изучения национальных традиций, обрядов, ритуалов и праздников, национальной ментальности, национальной науки, искусства, истории, религии и т. д. Существенное значение в формировании представлений о культуре страны изучаемого языка имеют факторы родной для инокоммуниканта социокультурной среды, которые необходимо принимать во внимание при разработке проблемы соизучения языка и культуры.

Такое обучение выделяет индивидуальность инокоммуниканта и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры, изменяет роль родного языка в учебном процессе: он становится неотъемлемым аспектом межкультурной коммуникации, оптимизирующим весь процесс изучения иностранного языка. В контакте с «чужим» выделяется именно индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране, его языке и культуре.

## Русский язык для неспециалистов во французском университете: проблемы, поиски, решения

Е. Белая

Университет Нанта (Франция)

*РКИ, методика преподавания иностранного языка, грамматика, дебютанты*

**Summary.** Recent changes in French university system have reflected upon Russian language learning in the universities. There are fewer students majoring in Russian but more and more students of various faculties select Russian as an additional subject. This influences the methods and focuses of teaching Russian. The new approaches developed in the Nantes University are discussed in this paper.

Французский университет переживает в настоящее время глубинные изменения. Вот уже второй год как мы работаем

по новой реформе, продиктованной введением трех уровней и необходимостью гармонизации системы образования на

европейском уровне. В то же время изменения самого французского общества, наряду с геополитическими процессами во всем мире требуют пересмотра роли, места и целей высшего образования в современном обществе.

Все эти процессы неожиданным образом отразились и на ситуации с русским языком. Если раньше русский язык в университете существовал за счет обучения «специалистов», то есть тех, кто обучается языку для получения диплома по этой специальности, то в настоящее время мы можем констатировать, что все большее и большее место отводится обучению русскому языку «неспециалистов», то есть студентов, записанных на другие дипломы, чаще всего языковые, гуманитарные, но не только.

Подобное перераспределение ролей объясняется, с одной стороны, тем, что преподавание русского в лицеях во Франции сократилось (по воле министерства Высшего образования) практически вдвое за последние 10 лет. С другой стороны, в новых программах придается больший вес обучению иностранному языку. Таким образом, созданы лучшие условия, чтобы студенты могли реализовать свое желание (любопытство или тягу к экзотике) «научиться говорить по-русски». А желание это охватывает все большее количество молодых людей, потому что присутствие России во французской жизни возрастает с каждым годом через средства массовой информации, фильмы русских постановщиков, увеличение количества русских туристов или успехи группы «Тагу».

Складывается парадоксальная ситуация. Русский как специальность затухает, многие департаменты находятся под угрозой, в больших университетах эти занятия существуют часто за счет массы студентов, приезжающих из России или стран ближнего зарубежья. И параллельно этому возрастает удельный вес обучения русскому для неспециалистов. Все большее количество студентов выбирает русский язык как дополнительный к своей основной специальности. Так, в университете Нанта мы перешли от групп, насчитывающих

около 30 студентов в 2003 году к группам, в которых количество студентов выросло до сотни за два последних учебных года. Именно поэтому мы сделали ставку на развитие русского языка для студентов неспециалистов-дебютантов.

Преподавание языка неспециалистам-дебютантам имеет свою специфику. Она связана:

1. С самими обучающимися, их запросами и целями, поставленными ими в обучении

2. С французской системой высшего образования. В частности, например, с тем, что экономический фактор является одним из решающих (количество студентов определяет количество часов и жизнеспособность дисциплины или диплома). Здесь же можно привести и отсутствие единого уровня, единой программы, единого учебника при обучении языку.

3. Со сложностями самой системы обучаемого языка по отношению к французскому языку. Сложность в освоении падежной системы и системы глагольного вида является здесь наиболее характерной.

Чтобы найти эффективные решения для преодоления всех этих трудностей, в нашем университете была создана при научном центре факультета иностранных языков научная группа по работе со студентами неспециалистами и дебютантами. В частности, русская часть этой группы работает над созданием грамматики русского языка для начинающих во французском университете, над разработкой программ и пособий в виде как печатных изданий, так и интерактивных интернетных программ, имеющих целью создание единой базы и единого уровня владения русским языком, адаптированного для такой специфической публики, как студенты «неспециалисты». Все эти материалы обсуждаются нашей группой, публикуются университетом Нанта и опробуются на наших занятиях.

В нашем докладе мы предлагаем поделиться основными сложностями и достижениями в этой нашей научно-педагогической деятельности, ведущейся применительно к особенностям университетской системы во Франции.

## Коммуникативный компонент культуры научной речи в практике преподавания русского языка иностранным магистрантам

Е. С. Бутакова, С. С. Бутакова

Московский государственный педагогический университет,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

*Speech culture, communication component, linguistic and systematic peculiarities*

**Summary.** This article devoted to linguistic and systematic peculiarities of communication component of speech culture in practice of teaching Russian foreign magisters. The article considers the optimization of skills progress of professional association of foreign magisters.

Развитие современной методики преподавания русского языка иностранным магистрантам связано с поиском путей повышения уровня речевой культуры в их будущей профессиональной сфере.

Недостаточный уровень владения учащимися лингвометодическими терминами, неумение их правильно сочетать в процессе построения собственного высказывания приводит к механическому переписыванию целых параграфов учебников, заучиванию материала из-за невозможности сказать иначе, неумения варьировать им, что, безусловно, снижает результативность учебного процесса, формирует лишь репродуктивное мышление, не отвечающее требованиям методики РКИ.

Перспективной для разработки теоретических основ лингводидактики, практического овладения речевой культурой является лично ориентированный подход к обучению, связывающий многоуровневую структуру языковой личности магистранта и текстовую деятельность, в которой эта личность актуализируется.

Этот подход позволил конкретизировать конечную цель обучения иностранцев речевой культуре: развитие речевой и языковой компетенции (способности), формирующей языковую личность, реализующую нужные словосочетания, грамматические конструкции, соответствующие определенным нормам культуры речевого поведения для наиболее точного выражения мыслей, уместного и целесообразного применения языковых средств в соответствии с требованиями богатства, выразительности, правильности речи.

Под культурой речи нами понимается приобретение и использование учащимися для выражения знаний и эмоций языковых средств, включающих нормативный, коммуникативный, этический и прагматический компоненты, постоянно обогащающихся по мере развития индивида (динамический подход к культуре речи) и обеспечивающих эффективность общения магистрантов.

Коммуникативный компонент культуры речи характеризуется индивидуализацией обучения, обращенностью к возможностям учащегося, уровню его общего развития, возрастным особенностям, языковым способностям.

При определении лингвометодических особенностей выделения культурноречевых аспектов, актуальных для развития научной речи учащегося необходимо руководствоваться семантическим характером термина.

Следует отметить, что правильному употреблению терминов в речи способствует не только знание соотносимых с ними понятий, но и собственно языковые свойства этого термина (сочетаемость, способность вступать в синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений).

Определение понятия термина, его границ, отличие от обычного слова, установление текстовых терминологических слоев способствовало эффективности обучения.

Анализ литературы по терминологии свидетельствует об отсутствии устоявшегося понятия термина, нет единого мнения и относительно его образования и использования. Следует заметить, что при всем многообразии определений

общим является признание термина как единицы наименования, которая может быть выражена словом или словосочетанием. Термин отражает понятие и обеспечивает взаимопонимание в общении. Методически ориентированное понимание термина как совокупности существенных интегральных и дифференциальных признаков, определяющих его место (значимость и валентность) в системе текстовых оппозиций открывает путь к исследованию термина в тексте ([1]). Для практических целей обучения культуре научной речи необходимо исследовать термин в тексте, текстовые связи будут способствовать комплексному использованию понятийно-языковой природы термина, что связано с оптимизацией процесса обучения. На наш взгляд, интерпретация значения термина не должна сводиться только к научному понятию. Термин следует понимать как единицу 'логоса' и единицу 'лексиса', т. е. как единицу научного и общеязыкового знания (А. А. Реформатский).

Системно-языковые и функционально-речевые признаки терминов, сложность изучения учебно-научного стиля речи, обусловленная противоречивостью свойств термина, относящегося и к системе языка и к системе терминов, позволили заключить: для практического овладения культурой научной речи необходимо усвоить все компоненты содержания термина: его абсолютную ценность. Относительную ценность, сочетательные возможности. Лишь при усвоении всех компонентов плана содержания термина (его парадигматических, синтагматических и деривационных связей) возможно правильное употребление термина в речи.

Исходя из системных связей слов-терминов, содной стороны, и конкретных коммуникативных задач и условий обучения, в частности, ориентированных на текст, с другой стороны, представляется целесообразным обучать речевой культуре иностранных магистрантов при помощи лексического блока – учебной лексической единицы, в состав которой входят термины в их деривационных, парадигматических, синтагматических связях, а также распространители основных терминов – словосочетания терминологического характера, выявленные в учебно-научном тексте.

Лексический блок, представляющий собой методическую интерпретацию собственно лингвистических связей лексики, выявленных на основе текстов, связанных с темами магистерских диссертаций, должен формироваться в сознании у учащегося в разных видах речевой деятельности.

Таким образом, реализация коммуникативного компонента культуры научной речи осуществляется на основе лексических блоков с учетом парадигматических связей (присут-

ствующих в сознании учащегося), синтагматических связей – наиболее типичных синтагматических конструкций, деривационных отношений, заключающих словообразовательные потенции лексических единиц, необходимых для практической деятельности магистранта в процессе лично ориентированного обучения, в ходе которого реализуется закономерность творческого восприятия и усвоения знаний с целенаправленным учетом системных связей «блока», которые актуализируют в сознании учащегося смысловые связи между лексическими единицами, что способствует ускорению операций выбора нужных для общения слов, более легких оперативных действий по сочетанию выбранных единиц при построении собственного высказывания и переводе потенциальных возможностей языковой личности магистранта в актуальные.

Реализация коммуникативного компонента культуры речи в практике преподавания иностранным магистрантам характеризуется глубоким изучением разнообразных мотивов учения, стремлением развивать мотивационную сферу обучаемых, обращением к личности учащегося.

Такая индивидуализация модели обучения отличается обращенностью к возможностям иностранных магистрантов, к их языковым особенностям, позволяет им свободно владеть русским языком, незатруднительно, эффективно строить речи в разных коммуникативных ситуациях с тем, чтобы обучать этому в своей будущей профессиональной деятельности.

Основной формой занятий признаны практические – модели предметных и социальных отношений иностранных магистрантов, в результате которых они должны получить конкретную практику, научиться свободно владеть научным языком, терминологической культурой речи, уметь точно выражать мысли в своей речи, что отвечает требованиям: сформированности мышления обучаемых, их лингвистической и коммуникативной компетенции в решении теоретических вопросов, написании магистерской диссертации, что обуславливает высокий уровень познавательной активности обучаемых, личностную заинтересованность, включенность в процесс усвоения знаний и культурных ценностей.

## Литература

1. Глухов Б. М. Лингвистические характеристики термина и методика его презентации в учебном процессе. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1979.
2. Лингвистическая терминология и прикладная топонимика: Сб. статей. М., 1964.

## Национально-ориентированная культуроведческая методика как один из наиболее эффективных подходов в обучении РКИ вне языковой среды (на примере Р. Корея)

О. П. Быкова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва

*Национально-ориентированная культуроведческая методика, ассоциативный эксперимент, слова-стимулы, психофизиологические особенности корейских учащихся*

**Summary.** The report covers the concept of national- and cultural- oriented methodology as one of the most efficient modern approaches in teaching Russian as foreign language outside the linguistic environment. Theoretical and methodological aspects of the report are illustrated by the examples from the author's experience of teaching RFL in the South Korea.

Национально-ориентированная культуроведческая методика должна, по нашему мнению, помогать сформировать и развить у корейских учащихся интерес и желание к познанию России, русской культуры, русского национального характера в процессе изучения ими русского языка, то есть при формировании у них языковой компетенции. Таким образом, культуроведческая методика ориентирует преподавателя на передачу информации (культуры) и на передачу кода усвоения этой информации (языка). Это первый этап, который, как правило, будет и последним для большинства корейских студентов, получающих образование вне языковой среды. Для реализации заявленных целей, по-видимому, необходимо наличие соответствующего комплекса учебных пособий, состоящих как минимум из двух книг, связанных между собой: книги по культуроведению, написанной с учетом русско-корейских соответствий, и учебника по русскому языку, закладывающему и систему русского языка, и уме-

ние видеть в нем отражение национальных черт, характерных для страны, ее культуры и ее народа. Об овладении языком и владении языком, то есть о формировании речевой и коммуникативной компетенции у корейских учащихся, а также о творческом использовании культуроведческой информации в процессе межкультурного общения, как правило, речь может идти лишь на втором этапе обучения, если корейские студенты решат продолжить свое образование в России, выберут русской язык своей специальностью. Конечно, элементы второго этапа проникают и на первый этап обучения, но в данном случае можно говорить именно об элементах речевой, коммуникативной и социокультурной компетенции. Далее, мы предполагаем, приведем таблицу, в которой в самом общем виде, названы объект обучения, цели обучения, единица обучения, типы деятельности, роль преподавателя, роль учащихся, виды учебных материалов, соотношение русского языка и культуры и родного языка и

культуры в рамках национально-ориентированной культуроведческой методики.

Что касается создания учебного комплекса, то для его написания необходимо, в частности, выявить и систематизировать культурные сходства и различия между русскими и корейскими реалиями, между русскими и корейскими национальными, культурно-бытовыми, культурно-духовными и социальными концептами. С этой целью мы в течение нескольких лет накапливали информацию на наших уроках (в корейском университете, в корейской высшей школе с углубленным изучением иностранных языков, на курсах русского языка), при общении с корейскими коллегами, из письменных работ учащихся, при проведении анкетирования и ассоциативного эксперимента среди изучающих русский язык. Приведем один пример. При прохождении темы «Семья» корейских студентов приводит в некоторое замешательство столь обычный для русских вопрос, сколько лет вашим родителям, бабушке, дедушке. Это связано с тем, что возраст в Корее исчисляется с момента зачатия и далее по лунному календарю. Кроме того, у корейцев было не принято праздновать дни рождения, исключая 100 дней малышу и 60-летия.

Проводя ассоциативный эксперимент, мы предложили нашим учащимся в виде слов-стимулов, в частности, слова «семья» и «дом». Ассоциативные поля данных слов-стимулов подтвердили наши наблюдения, сделанные нами на занятиях по разговорной практике. А именно: кроме общих как для русских, так и для корейцев ассоциаций со словом «семья» – «папа, мама, брат, бабушка, кровное родство, дорогие люди, фотографии, теплый, нежный, дружный, одиночество, любовь, разговор, прощать...», а со словом «дом» – «удобный, телевизор, много вещей, рай, компьютер, мой стол, соседи, машина, моя комната, благополучный, скучать...», были слова, ожидаемые нами, но непонятные и требующие пояснений для тех, кто не знаком с корейским образом жизни. Со словом «семья» – так или иначе соседствует слово «еда»: «ужин, кушать, вкусный, рис, вареный рис, кухня, блюда...», а со словом «дом» – «спать, дремота, сон, спячка, постель, подушка, одеяло...». Дело в том, что два самых любимых занятия для корейцев, независимо от возраста, это есть и спать. Культ еды с семьей, друзьями, коллегами, может быть, в какой-то мере связан с тем, что бабушки и дедушки, а иногда и родители сегодняшних студентов еще помнят голод, когда в праздник семья имела одно яйцо на всех. А кроме того, вкусная еда – это своего рода символ достатка и материальной состоятельности, сказывается тесная связь корейцев с крестьянской, земледельческой культурой. При встрече до сих пор вас первым делом обязательно спросят: «Вы уже позавтракали? Пообедали? Поужинали? С кем вы обедали?» Если на последний во-

прос, вы ответите, что одна, корейцы вам будут искренне сочувствовать. Едят одни, по их мнению, только очень одинокие люди или «изгой». Что касается сна, корейцы много и напряженно работают, поэтому везде, где разрешает ситуация, они тут же могут заснуть: в транспорте, в библиотеке, в кабинете, на концерте под бой барабанов или звуки симфонического оркестра, в сауне и т. п. И на вопрос: «Что вы любите делать?» 99% ответят: «Я люблю спать дома». Русский преподаватель может сначала не понять уместность употребления обстоятельства в данном предложении и принять это за шутку. Но студенты вполне серьезно отвечают на заданный вопрос. С их точки зрения, конечно, спать дома гораздо удобнее, нежели в любом другом месте.

При создании национально-ориентированной учебной литературы, реализующий обозначенный методический подход к обучению, необходимо учитывать как очевидные, конкретные несоответствия, так и менее очевидные, но не менее важные несоответствия, связанные с национальным характером, с национальным менталитетом обучаемых. С нашей точки зрения, последние можно разделить на факторы, связанные с психофизиологическими особенностями учащихся, ментальными и общественно-социальными особенностями. Далее мы предполагаем перечислить и охарактеризовать данные особенности. Приведем несколько примеров. Так, мы имеем в виду, что корейским учащимся свойственна такая психофизиологическая особенность как «ситуативность» мышления. Для них существует такое понятие как здесь и сейчас, которое не всегда распространяется на будущее время, как бы «недержание идеи». Это выражается в бытовой жизни, в частности, в том, что, когда тебя приглашают в гости, на свадьбу, в ресторан, в принципе, это может ничего не значить, кроме того, что приглашающие к тебе очень хорошо относятся. Это очень важно иметь в виду в формулировках заданий, упражнений, домашних заданий и при озвучивании ваших требований к учащимся, которые должны быть очень конкретны и определены.

Еще одна из корейских психофизиологических особенностей – это сильная степень автоматизации при выполнении повторяющихся заданий, хорошо развитые способности к имитационным действиям, но вместе с тем, «неприученность» выполнять задания творческого характера. Национально-ориентированные учебные материалы должны, с одной стороны использовать, то, что корейские учащиеся хорошо умеют делать, с другой стороны, должны учитывать то, что они не умеют, не приучены делать, но чему их надо обязательно научить. Мы попытались это реализовать в нашем учебном пособии для корейских учащихся, начинающих изучать русский язык вне языковой среды, «Слушаем, запоминаем, говорим».

## Роман Ю. Трифонова «Старик» как объект изучения в иностранной аудитории

А. В. Вавулина

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Принцип межпредметных связей, страноведческий комментарий, культурологический комментарий*

**Summary.** In this report one could look through some special features of the methods of work with the fragments of Y. Trifonov's novel «The Old Man» within the framework of the practical course of teaching Russian to the foreigners. The commentaries dealing with the regional geography and cultural aspects that would help foreign students to cope with the objective difficulties that could arise while reading the text are represented here. There are also assignments that are to be done after reading as they expose the ideological and aesthetic peculiarities of the work, the author's point of view.

Чтение художественной литературы – один из важнейших аспектов программы практического курса русского языка как иностранного (РКИ). В филологической аудитории эта работа ведется в соответствии с принципом установления межпредметных связей, в соответствии с которым учебные материалы, предлагаемые учащимся на практических занятиях по РКИ, должны быть скоординированы с программами профилирующих кафедр, отвечающих за подготовку специалиста того или иного профиля.

В предлагаемом докладе рассматриваются особенности методики работы с фрагментами текста романа Ю. Трифонова «Старик». С учетом вышесказанного представленный материал целесообразно вводить в процесс обучения на занятиях по русскому языку таким образом, чтобы это совпало по времени с изучением студентами-филологами творчества Ю. Трифонова в рамках курса литературы XX века.

Причиной обращения к произведению Трифонова в рамках практического курса РКИ являются объективные трудности (не столько языкового, сколько страноведческого, культурологического характера), возникающие у иностранных учащихся. Поэтому принципиально важно снабдить ключевые эпизоды романа соответствующими страноведческими и историческими комментариями.

В романе «Старик» синтезированы черты жанров исторического романа и городской повести 70-х годов, поэтому комментарии требуют не только исторические реалии времен революции и гражданской войны (*катержанин, директива*), но и реалии 70-тых годов (*кооператив, дачный поселок, интеллигент*). Однако сложность восприятия трифоновского текста, в первую очередь, определена не лингвострановедческой информацией, а культурологической оценкой произведений автора в контексте современности.

Особенности этой оценки нуждаются в объяснении во времени предтекстовой работы на занятиях. Ю. Трифонов, названный Е. Шкловским «камертоном 70-тых», популярный в эти годы и в России, и в Европе (культовый роман «Дом на набережной» был переведен на ряд иностранных языков), не востребован в сегодняшней литературно-общественной ситуации. Выйдя из моды, он стал частью истории. Свяzano это с изменением сегодняшнего русского культурного сознания и самосознания. Для автора «Старика» самосознание предполагало экзистенциальное слияние с историей. По словам Е. Шкловского ([1]) «трифоновский мир иерархичен, он вырос из веры отцовского поколения в революцию и сгорел на разожженном этим же поколением костре». Трифонов проблематизировал эту иерархию, искал в ней нравственные ценности, но не подвергал тотальному сомнению. Символична в этом контексте ключевая мифологема творчества писателя «Дом на набережной», точка пересечения исторических потоков 20-х, 30-х, 70-х годов, образ, восходящий к вечному архетипу «дома» (разумеется, этот прецедентный феномен нуждается в отдельном комментарии).

Современный читатель существует в новом мире, где история воспринимается не как часть жизни, а как другая реальность (гротеск, абсурд постмодернистов), он ориентирован не на историю, а на бытие, деидеологизирован (новый реализм Варламова, Улицкой).

Роман «Старик» максимально полно отражает особое авторское самосознание, будучи лиризованным романом, романом сознания. Выявить это исторически ориентированное

авторское самосознание, авторскую позицию на уровне формы помогут послетекстовые задания, связанные с анализом особых принципов организации текста Трифонова (система лейтмотивов), используемых автором художественных приемов (символика пейзажей, библейские реминисценции).

Особое внимание в иностранной аудитории целесообразно уделить анализу лейтмотивов в романе. Лейтмотивная организация повествования у Трифонова создает словесную ткань, соответствующую многоплановости движения сознания. Так, метафорические мотивы стихии (потока, огня, хмеля) – воплощение силы истории, определяющей ход жизни, и противостоящий им мотив холода, смерти организуют авторский план повествования, задают главную трифоновскую тему «человек в потоке истории». План сознания героя-повествователя, связанного с проблемой «нравственного выбора», предательства воссоздает группа мотивов, основанных на повторе слов-понятий, фиксирующих нарушение нравственных заповедей (месть, зависть, ложь, страх, предательство).

Таким образом, использование текста Трифонова как дидактического материала в иностранной аудитории студентов-филологов достаточно эффективно. Эта работа, устанавливая межпредметные связи, помогает учащимся познакомиться с историей русской литературы и культуры, повысить уровень коммуникативной и межкультурной компетенции.

### Литература

1. Шкловский Е. Ускользающий Трифонов // Русский журнал. 19.04.1999 (<http://www.russ.ru>).

## Структура полиязыковой личности в ее отношении к речевой

М. В. Васенкова

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы (Казахстан)

*Языковая личность, речевая личность, полиязыковая и культурная личность, межкультурный диалог*

**Summary.** This paper is focused on linguistic and cultures aspects and structure of polylinguistic persons. Person are developing and adding language world of second language only through culture dialogue.

Изменение политической ситуации привлекло внимание самых различных категорий учащихся в Казахстан из-за рубежа, при этом русский язык остался средством межнационального общения. В связи с этим, обучение русскому языку как иностранному развернулось к представителям различных национальностей с учетом антропоцентрического подхода, где ведущим является интерес к личности, так как только личность выступает субъектом собственной деятельности, а применительно к языку – автором и цензором, создаваемого текста. Личность – средоточие взаимосвязи культуры и языка, диалектики и их развития. Поэтому о личности можно говорить только как о языковой личности, воплощенной в язык. Учет дихотомии «язык – речь» позволяет говорить не только об языковой личности, но и о речевой. Речевая личность – носитель языка, обладающий знанием системы языка и использующий их в своей речевой деятельности исходя из особенностей «грамматики выбора», принятого в данном языке. От языковой личности речевая отличается прагмофункциональной направленностью, то есть способностью ориентироваться в реализации своего замысла на употребляемость тех или иных средств в зависимости от стереотипии. Введение понятия «речевая личность» необходимо, поскольку реализация второго языка осуществляется преимущественно в речевой деятельности на основе принятых в данном языке речевых формул, адекватных той или иной коммуникативно-речевой ситуации. Первоначально формируется речевая личность, которая становится языковой при освоении системы изучаемого языка и обогащении культурным кодом. Речевая личность не предполагает на первоначальном этапе присвоения языковой картины мира вследствие опоры на картину мира родного языка.

Первая особенность структуры языковой личности заключается в реконструировании ее интеллектуального, национального, этического, эстетического содержания на базе языковых средств.

Вторая особенность языковой личности – сформированность лингвистического мышления – необходимого условия владения и овладения языком как средством развития. Последнее, в соответствии с психологической концепцией П. Успенского, связано с проявлением и совершенствованием

ряда потребностей, стимулирующих дальнейшее, вслед за природным, развитие человека, который не является завершенным существом, так как природа, развив его до определенной точки, оставляет его для дальнейшего развития. В контексте исходной концепции целесообразно рассматривать основные потребности: интеллектуальные, эмоциональные, речевые, поведенческие, коммуникативные, физические, удовлетворение которых в: 1) познавательной деятельности; 2) в эмоциональной сфере 3) речевой, реализующей речевой статус человека; 4) в конструктивном поведении; 5) в продуктивном общении; 6) в ощущении тела как средства реализации невербальной формы культуры – сопровождается речевой деятельностью субъекта развития и, следовательно, нуждается в языке: а) как инструментарии деятельности; б) как средстве выражения духовного содержания; в) как средстве реализации речевой культуры; г) как атрибуте конструктивного поведения, в том числе речевого; д) как неотъемлемом элементе продуктивного общения; е) как проводнике вербальной формы культуры, выступающей в диалектическое единство с невербальной формой культуры. Таким образом, гармоничное развитие личности опосредовано лингвистическим мышлением, присущим языковой личности.

Третья особенность языковой личности обусловлена тем, что ее лингвистическое мышление, связанное с сознанием. Так, благодаря лингвистическому мышлению его носитель ориентируется в вербальном материале посредством лингвистических образов – понятий, с помощью которых происходит ориентировка как в проблемной коммуникативно-речевой, так и в некоммуникативно-речевых ситуациях.

Четвертая особенность языковой личности рассматривается в контексте проблемы способностей. Успешность реконструирования интеллектуального, национального, этического, эстетического содержания языковой личности в текстах высокой культурологической и этнокультурологической маркированности обусловлена способностями к различным аспектам языка и речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции. В отношении билингов, например, Б. В. Беляев выделяет десять категорий таких способностей, из которых четыре связаны с владением

основными аспектами языка и четыре – с выполнением основных речевых процессов (способностей слушания, говорения, чтения и письма на иностранном языке), а две являются общими, центральными (основными) способностями, из которых иноязычное мышление является как бы фокусом сосредоточения всех речевых способностей, а чувство языка – языковых способностей.

Итак, языковая личность характеризуется наличием чувства языка, которое выполняет функции контролирующего внутреннего программирования речевого высказывания механизма. Таким образом, языковая личность, обладающая чувством родного языка, развивает языковой вкус, стимулирующий становление индивидуального стиля речи полиязыковой личности, системное проявление которой обусловлено речевой практикой.

Пятая особенность языковой личности проявляется в возможности ее непрерывного речевого саморазвития.

Понятие поликультуры характерно только для языковой личности, для речевой достаточно владением нормами изучаемой языковой системы, в пределах необходимых для общения. Задача методики заключается в формировании речевой личности, на основании которой в дальнейшем сформируется билингвизм или поликультурная языковая личность, так как личность призвана научиться жить вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в ладу с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями. В связи с этим необходимо говорить о важности формирования способностей к межкультурной коммуникации в диалоге культур, который определяется как диалоговое взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей. Языковая личность формируется на основе усвоения родного языка и на основе конструирования грамотной речи на иностранном, с учетом: содержательности; логичности; точности. Процесс формирования вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимися вербального кода неродного языка и умением его использовать в практике общения, но и с конструированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, поэтому обучение должно быть направленно на приобщение учащегося к концептуальной системе чуждого лингвосоциума.

## Уроки словообразования в иностранной аудитории (на материале дисциплин, изучаемых в вузах инженерного профиля)

Т. В. Васильева

Московский государственный технологический университет «Станкин»

*Словообразовательные типы, транспозиция, модификация, мутация, преподавание РКИ*

В современной лингвистической литературе рассматриваются три типа словообразования: **транспозиция, модификация и мутация**, которые в разном объеме присутствуют в специальных подъязыках, представляющих три группы дисциплин: математические, естественные и инженерные. В докладе в русле методики преподавания РКИ иностранным учащимся инженерного профиля будут показаны преимущества изучения словообразования с позиции основных словообразовательных типов.

По объективным причинам (ограничение аудиторных учебных часов) на уроках русского языка на всех этапах его изучения уделяется недостаточно внимания словообразованию вообще и терминологическому, в частности. Известно, что иностранные учащиеся плохо представляют себе словообразовательные возможности русской языковой системы. Между тем знание типичных словообразовательных моделей существенным образом облегчило бы для них процесс осмысления услышанного или прочитанного. В отличие от других грамматических тем изучение словообразования на материале языка науки дает прекрасную возможность совместить изучение способов образования общелитературной и терминологической лексики, так как обе группы слов используют одни и те же модели.

Традиционно презентация словообразовательных моделей, типичных для научной речи, как правило, осуществляется на именной лексике, т. е. учащимся предлагаются задания, в которых надо образовать существительные от прилагательных (*вязкий – вязкость*) или прилагательные от существительных (*перемена – переменный ток*). Возможности глагольного и отглагольного словообразования представлены на уроках русского языка относительно редко. Следуя учебной программе, сначала учащиеся знакомятся со словообразовательными формантами, участвующими в образовании видовых пар глаголов (*обработать – обработать, сделать – сделать*), затем образуют отглагольные существительные со значением процесса (*обрабатывание*) или действия, названного по глаголу (*обработка*). Из-за дефицита учебного времени знакомство с видовыми глагольными парами, образованными префиксальным способом и передающими оттенки значения (*заделывать – заделывать, переделывать – переделывать* и т. п.), откладывается на более поздние сроки обучения. На деле это часто означает, что данная подтема остается неизученной. Механизмы образования неспрягаемых глагольных форм – причастий и

деепричастий – рассматриваются в соответствующих грамматических темах.

Таким образом, учащиеся изучают разрозненные модели, которые не дают системного представления о русском словообразовании. Когда во время чтения учебника они встречаются на одной странице незнакомые однокоренные слова (*сумма, суммировать, суммирование*), из которых понимают значение только одного слова (*сумма*), то значения остальных ищут по словарю. Поэтому при работе над данной темой предлагается исходить не из именного характера научной речи, а отталкиваться от глагольной предикативной основы предложения.

Если в лингводидактических целях признать глагол ядерным словом, то это даст возможность показать **вертикальные** (транспозиционный тип словообразования) и **горизонтальные** (мутационный и модификационный типы словообразования) **связи русского словообразования**. Под вертикальными связями понимается образование цепочек однокоренных слов, являющихся разными частями речи. Горизонтальные связи рассматриваются как образование префиксальных видовых глагольных пар, выражающих различные оттенки значений, и формы глаголов – причастия и деепричастия. Таким образом, в общем виде цепочки однокоренных терминов можно представить как: 1) транспозицию: глагол – существительное – прилагательное – наречие; 2) модификацию: исходный (родовой) глагол – производные глаголы – формы глаголов; 3) мутацию: существительное – существительное, прилагательное – прилагательное, но передающие разные значения.

Предупреждая ошибки иностранцев, важно подчеркнуть, что наиболее сложным для них является осмысление вертикальных связей, так как в этом случае происходит переход одной части речи в другую. Поэтому, работая над транспозиционными словообразовательными моделями, следует добиваться того, чтобы учащиеся могли легко по формальным признакам определить принадлежность слова к той или иной части речи и назвать его семантическое значение. Предъявление словообразовательных моделей лучше проводить на основе транспозиции и модификации, используя для этого как макротексты, так и отдельные предложения, принадлежащие разным подъязыкам.

Возможные грамматические задания могут быть следующими: прочитать текст или предложения, найти в них однокоренные слова, поставить их в исходные, словарные фор-

мы (инфинитив, полное причастие мужского рода, именительный падеж для имен), определить их принадлежность к частям речи на основе выделения словообразовательных морфов, объяснить их значение. Важно, чтобы изучение любого грамматического явления проходило на синтаксической основе, т. е. от содержания к форме, так как догадаться об оттенках значений, которые передают префиксальные глаголы, легче по контексту.

Не следует забывать и о традиционных языковых упражнениях на образование различных частей речи, но и в этом случае также надо отталкиваться от глагола, т. е. идти от формы к содержанию. Словообразовательная цепочка может быть следующей: глагол – существительные – прилагательные – существительные. Несмотря на то, что в русском языке существуют не только отглагольные существительные, нужно «привязывать» любое однокоренное существительное к глаголу, так как даже в именной цепочке сохраняется глагольное управление, например: *сопротивление проводников пере-*

*менному току; действие по Гамильтону = принцип наименьшего действия Гамильтона; преобразование к виду и т. п.*

Изучение словообразовательных моделей по первой цепочке дает возможность знакомить учащихся не только с вертикальными, транспозиционными связями, но с горизонтальными, мутационными типами словообразования. Так, например, при работе с прилагательными можно тренировать способы образования притяжательных прилагательных от эпонимов (*законы Ньютона, принцип Галилея*) и прилагательных, имеющих в своем составе интернациональные корни. Однако это тоже следует делать с привлечением микротекстов или предложений, где учащиеся видят контексты употребления образованных ими слов.

Таким образом, в первую очередь объектом пристального изучения на уроках по научному стилю должны стать синтаксические дериваты (транспозиция), так как они активно участвуют в создании и свертывании (компрессии) связного текста.

## Когнитивный подход в лингвистическом описании русского языка как иностранного и в методической организации процесса обучения

А. В. Величко

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Русский язык как иностранный, когнитивный подход, прагматика, развивающее обучение*

Когнитивный подход имеет важное значение для исследования русского языка как иностранного и для самой практики обучения иностранных учащихся. Это обусловлено следующим. Когнитивная лингвистика занимается решением проблем знания, понимания, смысла и значения. Объектом когнитивной науки является обработка информации и ее переработка, т. е. все виды деятельности с информацией. Русский язык как иностранный исследуется с целью создания лингвистической основы для наиболее эффективного обучения иностранных учащихся практическому владению языком, т. е. речи, речевой деятельности. Процессы знания, сознания, механизмы речевой деятельности связаны. Обучение механизму речевой деятельности, общению на иностранном языке не может быть эффективным без изучения процессов речи-мысли, т. е. когнитивных процессов.

При этом использование когнитивного подхода применительно к преподаванию русского языка как иностранного имеет свою специфику. В отличие от когнитивной науки, которую в первую очередь интересует процесс познания и обработки информации человеком вообще и безотносительно к конкретному языку, исследователь и преподаватель РКИ исходит из признания двойственного характера когнитивной природы человека. С одной стороны, когнитивные способности человека как такового сопоставимы в разных языках. С другой стороны, в когнитивном аспекте все языковые явления рассматриваются как своеобразные пласты опыта человека, передающие различные типы знаний о действительности. Из этого вытекает, что когнитивный опыт носителей разных языков (т. е. опыт освоения реального мира, закрепленный в данном языке и национальном сообществе) различен, не совпадает. Человек-носитель данного языка, усвоивший и освоивший тот когнитивный опыт, который выработан в его национальном сообществе, начиная изучать иностранный язык, встречается с необходимостью понять и усвоить иную концептуализацию мира, другой когнитивный опыт, закрепленный в другом, иностранном для него языке. Естественный язык – это механизм, связывающий мысли, т. е. ментальные репрезентации, с формами выражения, поэтому переход в процессе речевой деятельности с одного языка на другой – это не только переход с одной языковой системы передачи мыслей на другую (в смысле внешних различий языков), но и переход с одной систем мышления на другую.

Когнитивный подход к русскому языку как иностранному нацеливает на необходимость учитывать различия в характере мышления представителей разных языков, на рассмотрение когнитивных аспектов языковых явлений, т. е. на их объяснение по их связи и сопряженности с процессами познания мира. Данный подход позволяет осознанно подходить к описанию языка с точки зрения национальных осо-

бенностей не только языкового выражения мыслей, но и осмысления реального мира, позволяет лучше понять и объяснить специфические трудности русского языка и более эффективно организовать процесс обучения.

Трудности, с которыми сталкивается иностранный учащийся, изучающий русский язык, имеют разную природу, если оценить их с точки зрения когнитивистики, и соответственно, требуют от исследователей и методистов разного подхода. С одной стороны, есть такие языковые трудности, которые обусловлены различиями самих языков, их фонетической, лексической, грамматической организации. Так, иностранец должен усвоить сложную систему формообразования русского языка: парадигмы склонения существительных, прилагательных, спряжения глаголов, образование форм причастия и деепричастия. К проблемам этого рода относится также необходимость усвоения многих случаев глагольного и именного управления. Проблемы с русским произношением специфичны для представителей разных национальностей и обусловлены акустическими особенностями языков, различиями в работе органов произношения. Для снятия всех трудностей этого типа необходима тщательная тренировочная практика, работа памяти.

С другой стороны, существуют трудности, которые обусловлены действием когнитивных факторов. Это именно те явления языка, которые отразили национальное своеобразие опыта человека по познанию реального мира, различные типы знаний о действительности. Для уяснения и снятия таких трудностей эффективен подход с позиций когнитивной лингвистики. К трудностям этого типа относятся такие традиционно выделяемые преподавателями темы, как функционирование видов глагола, употребление глаголов движения, семантика приставочных глаголов, семантические различия слов, образующих ЛСГ. Кстати, само выделение понятия ЛСГ возникло в практике РКИ в результате интуитивного ощущения несовпадения когнитивного опыта носителей разных языков.

Особенности функционирования видов обусловлены не только тем, что в других языках отсутствует данная грамматическая категория, но и тем, что русское языковое сознание по-своему членит действие, выделяет в нем те аспекты, фазы, которые актуальны для него и которые в других языках, возможно, не выделяются, не акцентируются. Этим объясняется, например, что общефактическое значение усваивается в иностранной аудитории с трудом. На вопрос *Вы знакомы со стихами Пушкина?* от иностранца нередко можно услышать ответ *Да, я прочитал его стихи*. Очень правильное представляется объяснение причины многих ошибок в употреблении видов русского глагола, данное однажды иностранным учащимся: «Дело в том, что мы думаем по-другому». В то же время намного проще, без особых за-



труднений усваивается значение однократности / повторяемости, передаваемое формами вида, что объясняется универсальностью этой смысловой категории.

Универсальность когнитивных способностей человека, его механизмов мышления используется преподавателем РКИ, когда при предъявлении и отработке языкового материала он опирается на семантические классификации и семантические характеристики языковых построений. Например, фразеологизированные синтаксические структуры, как и лексические фразеологизмы, легче усваиваются, если объединены в семантические группы, а не по формальному принципу. При объяснении функционирования полных и кратких форм прилагательного в функции сказуемого целесообразно идти от семантического противопоставления «относительность / абсолютность признака» и все другие конкретные случаи подчинять ему.

## О подготовке будущих студентов-филологов

Н. М. Воробьева

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

1. Данное сообщение строится исключительно на анализе учебной традиции, сложившейся в подготовке будущих студентов-филологов ЦМО МГУ. Предвузовская подготовка будущих студентов-филологов ЦМО МГУ обычно складывается из следующих курсов: русский язык (общее владение), научный стиль речи (язык специальности) в его лингвистическом и литературоведческом подвиде, русская литература, история России. Курс «Научный стиль речи» предполагает знакомство учащихся не только с языковыми явлениями НСВ, но и с предметом избранной специальности – филологией. Тем не менее практика показывает, что курс «Научный стиль речи» не может в должной степени решить задачу предвузовской подготовки студентов-филологов.

2. В одной из статей лингвометодического характера (авторы Т. Е. Владимирова, Л. В. Красильникова) так совершенно справедливо сформулированы его задачи: «В ходе обучения языку специальности и языку как специальности учащиеся овладевают наиболее частотными языковыми средствами, знакомятся со структурными моделями текстов, характерных для филологических дисциплин, и приобретают некоторый понятийный аппарат, необходимый для получения избранной специальности» [1, 37]. К сожалению, овладение «наиболее частотными языковыми» средствами, знакомство «со структурными моделями текстов» и приобретение «некоторого понятийного аппарата» не обеспечивают в полной мере более или менее лишенного «учебного шока» вхождения студентов в «современную парадигму предмета» (О. Д. Митрофанова).

3. Помимо вышперечисленного, студенты должны получить конкретные знания по избранной специальности. И если знания, необходимые для подготовки к курсу «Введение в литературоведение» студенты могут получить в курсе русской литературы, то для обеспечения более качественной подготовки студентов к лингвистическим дисциплинам «Введение в языкознание» и «Современный русский язык. Фонетика» необходим специальный курс, который условно можно назвать «Введение в лингвистику» или «Лингвистика». В «современной парадигме предмета», а именно филологии, наибольшую проблему представляет для студентов-филологов курс «Современный русский язык. Фонетика», который читается на I курсе уже в I семестре. Именно этот теоретический курс, наряду с курсами «Введение в языкознание» и «Введение в литературоведение», оказывается в так называемой «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский) наших студентов и представляет для них наибольшие трудности в процессе их обучения на филологическом факультете.

4. Теоретический курс русской фонетики должен стать главным содержанием курса «Лингвистика». Фонетика как раздел языка открывает на филологическом факультете (МГУ) фундаментальный курс «Современный русский язык», который читается на филологическом факультете МГУ в течение 4-х лет. Глубина и сложность курса фонетики на филологическом факультете МГУ становится оче-

видной при знакомстве с существующими программами – Программа 1 под ред. К. В. Горшковой 1997 года и Программа 2 (авторы С. К. Пожарицкая, С. В. Князев, 1997 г.), а также с содержанием нового базового учебника «Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия» (авторы С. В. Князев, С. К. Пожарицкая, 2005 г.).

Речевая деятельность – сложный мыслительный процесс, поэтому когнитивная наука развивается как смежная наука. Она переплетается, тесно связана с прагматикой, психолингвистикой, социолингвистикой, логикой и др. С учетом положений разных наук, связанных с когнитивистикой, можно объяснить особенности таких языковых явлений, как системность средств выражения модальных смыслов (необходимость, ненужность, невозможность и др.), структуры русского этикета, фразеологические ресурсы языка

Что касается методики, то необходимо концентрировать внимание на тех типах заданий, которые, с одной стороны, опираются на универсальные когнитивные способности человека, с другой стороны, развивают новый когнитивный опыт, опыт мышления на иностранном языке. Такие задания соотносятся с принципами развивающего обучения, активно разрабатываемого в современной методике.

5. Все эти источники свидетельствуют о том, что современный курс фонетики, современная парадигма предмета – фонетики, является чрезвычайно сложным и многоплановым, особенно для человека гуманитарного склада. Необходимо иметь определенное знание в области анатомии и физики, прежде всего – акустики. Привожу только некоторые вопросы из раздела 2 Программы 2 (Пожарицкая, Князев): Источники звука. Важнейшие физические характеристики звука. Явление резонанса. Исходное представление акустической теории речеобразования:  $P(f) = S(f) \times T(f)$  и т. д.

6. Предвузовская подготовка студентов-филологов должна строиться с учетом меняющихся, усложняющихся учебных условий. Что и в каком объеме должно войти в программу подготовки будущих иностранных студентов-филологов по курсу «Фонетика»? Безусловно, курс теоретической фонетики. В рамках предвузовской подготовки можно было бы строить, опираясь на одну (предпочтительнее № 2) из программ филологического факультета МГУ. Однако объемом учебного времени предполагает определенную выборку теоретических вопросов. И в данном случае ориентирами могут служить раздел «Фонетика» Программы для поступающих на филологический факультет МГУ и Учебник-хрестоматия для IX класса гуманитарных школ и гимназий (автор Е. И. Литневская). Указанный учебник-хрестоматия «Фонетика» вполне покрывает Программу для поступающих на филологический факультет МГУ. Наш опыт показал, что весьма полезным для изучения отдельных тем может быть «Русский язык» А. И. Моисеева из серии «Библиотека школьного учителя»

7. Курс теоретической фонетики и в рамках предвузовской подготовки должен соответствовать новейшим данным фонетической науки. И обязанность преподавателя сообщать обучаемым по возможности всю полноту сведений по тому или иному вопросу. Так, например, при рассмотрении темы «фонетика флексий» желательно опираться не только на данные книги «Русское литературное произношение» Р. И. Аванесова, но и на данные современной экспериментальной фонетики, изложенные, в частности, в книге Л. А. Вербицкой «Давайте говорить правильно!» В основе методики данного курса должно быть опережающее аудирование. Форма введения нового материала – внушающий монолог преподавателя со зрительной опорой (письменные иллюстрации на доске или на экране).

### Литература

Владимирова Т. Е., Красильникова Л. В. Лингвометодическое обоснование модульного теста для абитуриентов-филологов // Преподаватель. Вып. 4 (6). М., 1998.

# Учебные материалы при одновременном изучении русского и польского языков как иностранных

## И. А. Вотякова

Удмуртский государственный университет, Ижевск  
*Грамматика русского и польского языков*

**Summary.** Thanks to the collaboration of teachers from the University of Granada (Spain), the State University of Udmurtia (Russia), the University of Lublin (Poland) a new text book has been written to cover the existing gap in the teaching of Russian and Polish Languages. This book, aimed at native Spanish students who study Russian and Polish, simultaneously or separately, includes the corresponding grammar bases for the initial and intermediate stages and can be used to complement the existing text books of Russian and Polish taught as foreign languages.

В условиях одновременного изучения двух и более славянских языков студентами, для которых эти языки не являются родными, процесс преподавания проходит на фоне взаимодействия не двух, а нескольких языковых систем, что, безусловно, обнаруживает себя в речевых продуктах каждого учащегося. Таким образом, решение проблемы ожидаемой интерференции между родным и изучаемым языками, осложняется интерференцией двух близкородственных иностранных языков.

Анализ такого взаимодействия представляет особый интерес для отделений славянской филологии университетов в неславянских странах, где, как правило, обучение начинается с элементарного уровня. Как известно, в начале изучения второго иностранного языка преимущественное влияние оказывает именно первый иностранный язык, хотя существует и другая точка зрения: более яркое влияние на вновь изучаемый язык оказывает тот из ранее изученных языков, которым студент владеет хуже. Безусловно, необходимо учитывать такие факторы, как уровень знания другого иностранного языка, цели, которые преследует обучаемый; тип специальности (филологическая или нефилологическая) и т. д. В целом, несмотря на сложность определения степени влияния какого-либо условия, нельзя отрицать особую важность знания специфики контактирующих языковых систем, т. е. одновременное изучение двух близкородственных языков или знание близкородственного языка по отношению к изучаемому может не только осложнить процесс преподавания, но и помочь овладению иностранным языком благодаря близости языковых систем. Так, например, при обучении русскому или польскому языкам знание грамматических законов одного из них существенно ускоряет процесс обучения на начальном этапе. Преподавателю лишь необходимо точно и своевременно указывать на возможные языковые расхождения, предупреждая тем самым вероятность ошибки.

Изучение данных языков, как правило, ведется от элементарного до среднего уровня, наиболее востребованным и важным оказывается начальный этап обучения, где закладываются основы языковой системы. Опыт преподавания данных языков выявил дефицит определенных учебных материалов, которые могли бы помочь студентам, имеющих целью овладеть двумя славянскими языками.

Отсутствие учебных материалов стало ключевым для реализации одного из совместных проектов между преподавателями славянских языков Гранадского Университета (Испания), Удмуртского государственного университета (Россия), Люблинского университета (Польша) при поддержке ректората Гранадского Университета. В результате этой работы было создано новое учебное пособие для студентов, изучающих одновременно русский и польский языки. Оно получило название «Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas» (Сравнительная грамматика польского и русского

языка в таблицах») и было опубликовано в издательстве Гранадского Университета.

Предлагаемая книга адресует испаноговорящим студентам, изучающим русский и польский языки одновременно или в отдельности. Она включает в себя грамматический материал начального и среднего уровня обучения и может быть использована в качестве дополнения к учебникам на уроках русского и польского языков как иностранных, а также уроках сравнительной грамматики славянских языков.

Данное пособие разработано в соответствии с Государственной образовательной системой стандартов по русскому языку и польскому языку как иностранным. Оно ориентировано на иностранных граждан, владеющих русским языком в объеме элементарного, базового, первого уровня и польским языком объеме базового и среднего уровней. Таким образом, оно будет полезно тем, кто ранее не изучал эти языки или только начал их изучение.

В этом пособии весь грамматический материал дан в таблицах: слева помещена информация о правилах польского языка, справа – русского, при этом авторы стремились соблюдать принцип соответствия и описать наиболее проблемные вопросы, как, например, отражение мягкости на письме, особенности именного склонения и спряжения глаголов, употребление предлогов и т. д.

Общая структура пособия такова: после оглавления следует список грамматических терминов, используемых в таблицах, на русском, испанском, польском языках. В раздел фонетики даны сведения о фонетической системе каждого языка, чередованиях гласных и согласных, соответствия написания определенных сочетаний, букв. Глава «Имя существительное» включает в себя таблицы о роде, особенностях склонения, окончаниях именительного падежа во множественном числе, употреблении предлогов «в» и «на»; часть «Имя прилагательное» содержит информацию о склонении прилагательного и образовании степеней сравнения; раздел «Местоимение» рассказывает о специфике склонения разных разрядов местоимений; глава «Глагол» включает таблицы о моделях глаголов, спряжении, времени, виде, повелительном и условном наклонении, образовании причастий и деепричастий, глаголов движения, употреблении глагола «быть»; раздел «Синтаксис» охватывает вопросы выражения различных значений (причины, условия и т. д.) в простом и сложном предложении, а также способы выражения прямой и косвенной речи.

Грамматические комментарии сведены к минимуму благодаря обилию таблиц. Каждая из таблиц имеет конкретные примеры, что позволяет увидеть, как указанное правило реализуется в речи. Наглядность табличного материала, его сопоставительный характер будут способствовать лучшему пониманию и усвоению грамматических законов языковой системы, помогут избежать целого ряда ошибок.

## Гнездовая словообразовательная грамматика в обучении русскому языку как иностранному

### О. А. Гордиенко

Кубанский государственный технологический университет, Краснодар  
*Обучение русскому языку как иностранному, научный стиль речи, словообразовательное гнездо, текстовое словообразовательное гнездо, корневой повтор*

**Summary.** Scientific style text analysis made it possible to emphasize seven models generating text word formation families, with are characteristic both for the Russian language and Indo-European languages. The word formation family dictionary (of 805 word families) of physics sublanguage as the manual of physics micro texts, including text word formation families and root recurrence have been made. Specially developed method makes it possible to formulate family grammar and to use gained knowledge and skills both scientific texts.

Речемыслительная деятельность иностранных студентов при понимании нового производного слова оптимально осу-

ществляется с использованием приемов членения слова и соотнесения его с известными однокорневыми словами.

Этот прием работы с лексикой особенно эффективен при изучении научного стиля речи, так как терминологическая лексика свойственна системности, упорядоченности, стремление к созданию единообразных по внутренним структурным связям формально-семантических групп слов, объединенных общностью корня и способных участвовать в создании связности и цельности текста.

Такие формально-семантические микросистемы специальной лексики, представленные в микротекстах научного стиля, организованы по принципу словообразовательных гнезд, что позволяет их считать текстовыми словообразовательными гнездами. Линейно в тексте они представлены семью основными моделями корневого повтора, которые характерны для индоевропейских языков.

Явление корневого повтора представляет собой отражение на линейном уровне порождения речи глубинных структур текстообразования, под которыми мы понимаем аспекты лексического значения (сигнификативное, синтагматическое, парадигматическое, прагматическое, сигматическое), передающие отображение предмета, явления или отношения в сознании. Корневой повтор основывается на прагматических отношениях, структурируется в парадигматическом и сигнификативном значениях, выражает (или нет) сигматические отношения, а воспринимается на уровне синтагматики.

Анализ процесса порождения речи дает возможность построить схему условно-речевого упражнения с использованием словообразовательных опор и алгоритма операций по формированию речевых навыков использования корневого повтора и словообразовательных моделей. Основанных на знаниях в области морфемики и структуры словообразовательного гнезда, для развития речевого умения монологического высказывания с опорой на экстралингвистический

фактор информации микротекста и функции в нем текстовых словообразовательных гнезд.

Обучение нахождению в тексте этих моделей корневого повтора и текстовых словообразовательных гнезд, а также целенаправленное изучение словообразовательных гнезд научного стиля речи ( для подязыка физики их нами выделено 805), позволяет сформировать гнздовую словообразовательную грамматику в сознании иностранного учащегося, которая оптимально способствует развитию механизма опережающего отражения в процессе рецепции и продукции специальных текстов, является средством, позволяющим иностранному учащемуся организовать текст по принципу цельности и связности в ходе его последующей продукции.

Проведенный обучающий эксперимент позволил констатировать достаточный выигрыш за счет обучения при замещающих по всем видам речевой деятельности. При этом непосредственно понимание текста научного стиля при чтении возросло на 19%, умение нахождения однокоренных слов в тексте – на 66%, умение подбора однокоренных слов к заданному – на 85%.

Сопоставление пар сильных учащихся с парами слабых учащихся (выигрыш за счет обучения в 36% и соответственно в 60%) позволяет говорить о том, что слабые студенты достигли уровня сильных, которые обладали достаточно развитым языковым чутьем, что позволило им по традиционной методике обучения овладеть гнездовой словообразовательной грамматикой и средствами текстообразования.

Разработанный учебный комплекс, состоящий из учебно-гнездового словообразовательного словаря, пособия для студента и руководства для преподавателя, активизирует владение всеми видами речевой деятельности, формирует умение анализировать новое слово, понимать и строить текст научного стиля речи.

## Русский язык как иностранный (конец XV – I половина XIX в.)

Т. М. Григорьева

Красноярский государственный университет

*Интерес к русскому языку вне России*

**Summary.** The interest of the foreigners to the Russian language from the XV century, special Grammars of the Russian language, addressed to the foreigners in different European languages are a subject of the paper.

Коммерческий, политический и культурный интерес к Московии самым непосредственным образом связан с интересом к ее языку, естественным следствием которого становятся первые попытки его изучения и самые первые попытки описания.

Как свидетельствуют многие источники, именно русский язык в его разговорной разновидности, а не книжный церковно-славянский представлял интерес среди различных европейских народов уже в XV веке, когда появляются первые попытки описания разговорного русского языка не для «внутреннего пользования».

«Книга русского языка» 1546 г., включающая в себя русско-немецкий разговорник (*русские фразы*, «суть самые необходимые в общежитии, особенно при торговле, написанные немецкими буквами», и *русские слова* «также по-немецки [т. е. в немецкой транскрипции] и с немецким переводом» [1, 151].

В ряду свидетельств, подтверждающих ранний интерес к русскому языку как иностранному, следует назвать три работы, описанные и опубликованные в разное время Б. А. Лариным: *Парижский словарь московитов 1586 года* (Dictionaire Moscovite), который по составу лексики и некоторым фонетическим особенностям (в транскрипции на французском языке) представлял холмогорский говор ([3, 23–174]); *Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса 1618–1619 гг.* (Dictionariolum Russico-Anglicum), который заключал в себе особенности речи представителей разных социальных слоев с использованием графических знаков разных языков (английского, французского, латинского, греческого и русского) в их «произвольном сочетании» [3]; *Русская грамматика Г. Лудольфа*, представляющая образцы русской разговорной речи в основном на ла-

тинском языке как языке международного общения, но при этом перечни слов и образцы разговоров сопровождаются параллельным текстом на немецком языке, который был распространен в сфере российской международной торговли ([6, 144–146]).

Период, когда русская грамматическая мысль получает серьезное развитие и возникают первые попытки кодификации русского языка, чрезвычайно богат изданием разного рода грамматик на иностранных языках для иностранцев:

*Грамматика Жана Соие* (1724 г.), в которой предлагались правила «языка нужного», изучением которого «можно содержать пристойную корреспонденцию» и «выразуметь книги» [8, 95–96].

«*Грамматика французская и русская нынешнего языка сообщена с малым лексиконом ради удобства сообщества в Санкт-Петербурге*» – «русская грамматика для француз» И. С. Горлицкого, где грамматические правила чередуются с практическими сведениями, иллюстрируются примерами употребления слов, словосочетаний и предложений ([2, 125–126; 128], [7, 7–8]).

*Краткая грамматика В. А. Адодурова* (Anfangs-Gründe der Rußische Sprache), изданная в 1731 г. как приложение к лексикону Вейсмана на немецком языке без указания автора. В этом же ряду заслуживает внимания *Грамматика Михаила Грёнинга* (1750 г.) на шведском языке, которая считается одним из обстоятельных описаний русского языка в доломоновский период ([7, 8]).

Изданная в 1846 году книга «Уроки русской грамматики» А. Охотина ([6]) включает в себе ценные в контексте излагаемой проблемы материалы, свидетельствует о не утрачиваемом интересе «иноземцев» к русскому языку и во II половине XVIII столетия.

В предисловии своей грамматики автор указывает на множество грамматик русского языка, дифференцируя их в зависимости от адресата: 1) на родном языке для русских и 2) на языках иностранных (для иностранцев):

**на немецком языке** (Российская Грамматика *Родде* (Рига, 1773; переиздана в 1789, 1804); Российская грамматика *И. Гейма* (М., б / г.; переиздана: Рига, 1794, 1804);

**на французском языке** (Российская грамматика *Мориныяно и Шарпантье* (СПб., 1768; переиздана в 1795, 1805); Грамматика (СПб., 1791); Грамматика *Астахова* (б / г., б / м.).

Кроме того, Грамматика с греческим переводом для греков *Анастаса* (М., 1786) и Русская грамматика на польском языке (Полоцк, 1789) ([6, 4]).

В лингвистическом сознании XIX века дифференциация грамматик в зависимости от адресата была четко осознанна. «Русская грамматика для русских отличается от всякой Русской грамматики для иностранцев свободой и краткостью, тогда как достоинства последней составляют особенная определенность и полнота» [5, 27].

Граматики русского языка начала XIX века А. Охотин также предлагает дифференцированно: 1) для русских и 2) на языках иностранных:

**на французском языке** (Грамматика *Модрю* (Париж, 1802; переиздана в 1808); Начальные основания российской грамматики *Лейло* (СПб., 1812);

**на немецком языке** (Грамматика проф. *Галле* (Лейпциг, б / г.); Грамматика проф. *Фатера* (Лейпциг, б / г.); Опыт российской грамматики *Шлитнера* с нем. переводом (СПб., 1821; переиздана в 1830);

**на польском языке** (Грамматика *Бордовского* (Вильна, 1808); Российская грамматика *Бутовского* для польского юношества (Почаев, 1809); Грамматика *Ив. Богдановича* (Вильна, б / г.); Грамматика *Двонецкого* (Варшава, 1811) ([6]).

## Межъязыковая девиатология – влияние русского языка в появлении девиатов при речепорождении на иностранном языке

### М. Дебрэн

Новосибирский государственный университет

*Лингводидактика, анализ ошибок, интерференция, девиатология*

**Summary.** Deviatology is defined as a branch of cognitive sciences dealing with deliberate and unwilling deviations of the norm within a wide field of human activity. As its part, language deviatology includes the study of planned deviations of the norm (e. g. neologisms, jokes, tropes) and non planned deviations (lapses, speech errors). The analysis of interlanguage speech errors of Russian native speakers learning French shows the positive and negative aspects of the influence of their mothertongue.

1. Речевая ошибка (девиат) – высказывание, отличающееся от того, что должно быть реализуемо в данной коммуникативной ситуации согласно нормам языка. Межъязыковые девиаты проявляются как девиации по отношению к той норме иностранного языка, которая преподается данным студентам.

2. Вольные и невольные отклонения от языковой нормы – объект исследования *языковой* девиатологии – отрасли когнитивной лингвистики, исследующей причины возникновения девиаций, механизмы, влияющие на их появление, способы избавления от них. Составной частью языковой девиатологии является *межъязыковая* девиатология, анализирующая речевые девиаты в иностранном языке: в понимании, в речепорождении, в переводе.

3. Интерпретировать владение иностранным языком обучаемым как *билингвизм* можно лишь в этимологическом смысле этого термина. Перспективнее с точки зрения лингвистических исследований использовать понятие *межъязычие*, динамически и индивидуально описывающее состояние изучаемого иностранного языка у отдельно взятого человека, а также освоенные и / или составленные им правила этого иностранного языка.

4. На процесс становления межъязычия каждого человека влияет его родной язык. Это влияние может выражаться более или менее сильно в зависимости от разных факторов: от личности и ее способностей к освоению иностранного языка, от возраста и от выбранной методики, от типологического «расстояния» между языками. При этом близкородственные языки могут оказывать более сильное влияние друг на друга, нежели типологически отдаленные. Влияние родного

языка может быть как положительным, облегчающим освоение тех или иных аспектов иностранного, так и отрицательным, провоцирующим появление девиаций.

5. Девиации – показатель состояния межъязычия данного человека в определенный момент времени – существуют наряду с положительным материалом – правильными высказываниями. Анализ межъязыковых девиаций позволяет судить о тех сторонах иностранного языка, которые до сих пор не освоены или освоены недостаточно прочно.

6. Анализ межъязыковых девиаций позволяет выявить отрицательное влияние родного языка наряду с другими факторами, влияющими на процесс становления межъязычия. Этот анализ можно проводить индивидуально и лонгитудинально, изучая динамику в развитии межъязычия конкретного человека: исчезновение некоторых девиаций по мере прогрессирования в овладении иностранным языком, закрепление устойчивых отклонений, повторное появление ошибок на новом этапе под влиянием новой учебной информации или вследствие длительного перерыва в практиковании данного языка.

7. Анализ большого массива речевых высказываний позволяет создать портрет межъязычия типичного носителя. Хотя каждый носитель русского языка может и не допускать всех девиаций, типы которых были выявлены, тем не менее можно утверждать, что выявленная типология девиаций охватывает всю систему ошибок носителей русского языка во французском и адекватно отражает специфику изучения ими этого языка. Результаты исследования позволяют утверждать, что парадигматические девиации представляют 15 % от общего количества всех отмеченных девиаций, синтагматические формальные девиации – 31 %, а синтагмати-

### Литература

1. *Алексеев М. П.* «Книга русского языка» Т. Шrove 1546 г. и ее автор // Памяти академика Льва Владимировича Щербы: Сб. статей. Л., 1951. С. 103–112.
2. *Волтерский В. П.* Неизвестная грамматика русского языка И. С. Горлицкого 1730 г. // Вопр. языкознания. 1969. № 3. С. 125–131.
3. *Ларин Б. А.* Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI–XVII веков. СПб., 2002.
4. *Обнорский С. П.* Русская грамматика Лудольфа 1696 года // Избр. работы по русскому языку [1937]. М., 1960. С. 144–162.
5. Опыт руководства к преподаванию и изучению русского языка для русских В. Половцова. СПб., 1841.
6. *Охотин А.* Уроки русской грамматики. 2-е изд. СПб., 1846.
7. *Успенский Б. А.* Первая русская грамматика на родном языке: Доломоновский период отечественной русистики. М., 1975.
8. *Успенский Б. А.* Одна из первых грамматик русского языка (Грамматика Жана Соје 1724 г.) // Вопр. языкознания. 1988. № 1. С. 94–109.

ческие функциональные девиации – 53 %, охватывая более половины всех типов ошибок. Если объединить межъязыковые окказионализмы, девиации в лексической орфогра-

фии и собственно лексико-семантические девиации, можно сделать вывод, что 40 % всех девиаций так или иначе имеют отношение к лексике (см. Рис).

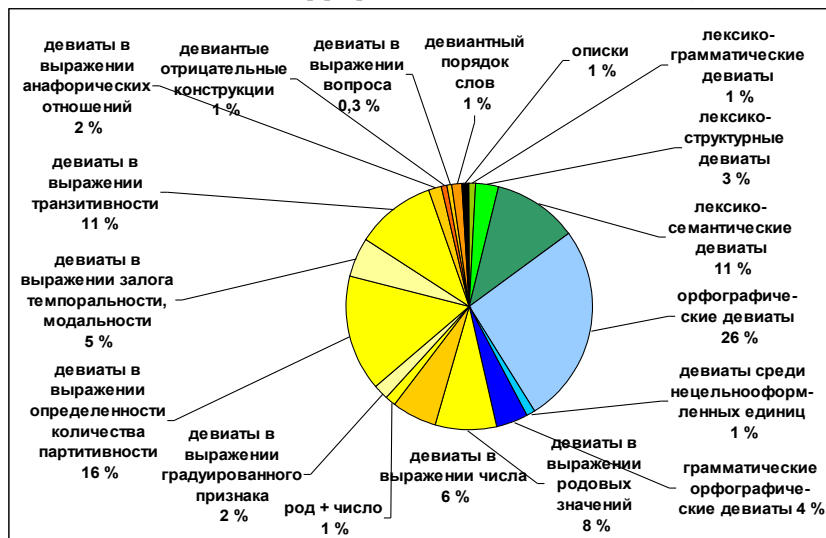


Рис. Процентное распределение девиатов межъязычия

8. Девиации русских в иностранном языке показывают, что отсутствующие в явном виде в родном языке грамматические категории тем не менее существуют на уровне семантических универсалий высказывания.

9. Родной язык оказывает огромное положительное влияние на освоение носителями русского языка французской морфологической системы и синтаксиса сложного предложения. Им также не составляет труда освоить большое количество французских лексем, ранее заимствованных русским языком.

10. Отрицательное влияние русского языка как родного в освоении французского выражается в калькировании ряда лексем и устойчивых словосочетаний, в использовании русского порядка слов в простом предложении, в том числе в выражении коммуникативной структуры предложения. Отсутствие в русском языке регулярной реализации той или

иной грамматической категории (например категорий определённости, предшествования) приводит к образованию ошибочных форм. Наконец, там, где структурные особенности французского языка ставят в затруднительное положение всех иностранцев (например, в выборе правильной формы рода для зависимого прилагательного, в выборе предлога и т. д.), отрицательное влияние русского языка проявляется в том, как именно разрешается конкретное затруднение разрешается: выбранная форма соответствует русскому эквиваленту.

11. Первый изучаемый иностранный язык (в России это чаще всего английский) также влияет на освоение второго – в нашем случае французского. Помимо наличия лексических и синтаксических калек, отмечается тенденция к отказу от согласования и спряжения во французских высказываниях среди тех, кто изучает английский язык.

## Народные приметы – составная часть изучения русского языка

### С. Дешпанде

Курсы русского языка при Российском центре науки и культуры в г. Мумбаи (Индия)  
 ccr\_mumbai@vsnl.com, india\_mumbai@rusintercenter.ru

**Summary.** Study of omens as an integral part of the national culture of the Russian people. Studying a language is studying the culture, traditions of the people, who speak it. The whole aura of the language is reflected into many aspects, one of which are the omens, in which those people believe. It may be a blind belief, it may be just pressure of the beliefs of the forefathers or it may be just superstitions, but omens do exist. Skills and capabilities of the teacher will enable the students to make their study of the language enjoyable and worth devoting their time to.

1. Представление учащимся культуры страны изучаемого языка, как неотъемлемой части русского языка.

2. Ознакомление с новой культурой, новыми понятиями и реалиями, что в свою очередь представляет собой фон для изучения русского языка.

3. Введение нового материала, включающего в себя богатую сферу российского фольклора: пословицы, поговорки, афоризмы, приметы.

4. Объяснение слова «примета» – производное глагола «примечать», часть культуры, истории России. Связь примет с народными верованиями, суевериями.

5. Приведение примеров, изучение текстов, содержащих яркие примеры из жизни русского народа, фольклора, истории.

6. Сопоставление с аналогичными примерами и понятиями из родного языка и культуры адресата.

7. Закрепление введенного материала с помощью пересказа изученных, примеров текстов, стихов, а также с помощью послетекстовой работы.

8. Применение изученного материала в активных речевых ситуациях и представление новой информации самими учащимися на русском языке.

## Способы репрезентации языковой личности учителя по данным художественной литературы

### Е. А. Дрянгина

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Саранск

*Языковая личность, способы репрезентации, вербальный и когнитивный уровни*

**Summary.** In this report are researched the important means of representation language person. There are precedent texts, symbol words, professional lexicon on the verbal level. It is value of knowledge on the cognitive level.

В последнее время стало актуальным рассмотрение языковой личности (ЯЛ), формирующейся под влиянием различ-

ных факторов, в том числе, социальной роли. В данной статье мы попробуем выявить, какой предстает ЯЛ педагога, учите-

ля в сознании русского человека. Анализ осуществлялся через разбор некоторого набора художественных текстов.

Обычно изучение ЯЛ начинается с рассмотрения первого уровня в ее структуре – вербального. Но нам представляется, что при анализе ЯЛ учителя на первый план выходит когнитивный уровень. Именно отношение к своей профессии, своим обязанностям определяет «настоящего учителя»: *Что бы с тобой не происходило, на детях это отражаться не должно!* [3, 69] – говорит своему сыну, еще молодому учителю, Елена Николаевна – педагог со стажем. *Учить мы должны хорошему, добру. Плохое же постигается само и без труда* [5, 78] – определяет свою цель директор школы. *Ведь все всю себя, все силы отдаешь, чтобы им же стало лучше, чтобы их дети стали настоящими людьми* [2, 126] – вводит ему Анна Павловна – учитель русского языка.

В языковой картине мира (ЯКМ) учителя присутствуют слова-символы, связанные со школьной тематикой. Так, если жизнь, учеба в школе – *верный путь* [2, 75], то последний год обучения, ...*десятый класс – это порог. Один миг и ты в самостоятельной жизни. Профессия избрана, цель ясна* [5, 87]. А книга – это символ накопленных знаний, необходимых в жизни: *У нас все богатство здесь, – девушка указала на стопку книг* [2, 8].

Стремление учить проявляется в ЯЛ педагога не только на уроке, но и в повседневной жизни, в общении с учениками: *Что-то, Боря, сегодня сердце покалывает* [4, 217] – делится своим самочувствием учитель и тут же переходит к «обучающему» вопросу: *Ты, Боря, знаешь, где у тебя сердце? – Еще не проходили, – сказал Борис* [4, 217].

В художественных произведениях учитель представлен как высоко нравственный человек, который способен привить, передать своим ученикам основы морали: *И не все в нашем мире измеряется пользой* [4, 342] – замечает Алексей Палыч. *Бывает правда, которую лучше не знать* [4, 338].

Учитель географии Александр Арсеньевич, давший пощечину своему коллеге за то, что он ударил пятиклассника так оправдывает свое поведение: *Если интеллигентный человек это тот, кто спокойно смотрит, как унижают, то я неинтеллигентный* [3, 29]. Учитель формирует и правильное отношение к женщине: *Не почему-то, а потому, что они девочки, – объяснил Александр Арсеньевич. – А тяжелой работой должны заниматься мужчины* [3, 22], пытается пробудить в учениках чувство стыда: *Ну что же, проси, если конечно тебе не стыдно* [4, 243], ответственности: *Но ведь дело вовсе не в том, что он нужен нам, а в том, что мы ему нужны* [4, 245].

Привыкнув оценивать ответы учеников, учитель постоянно дает оценку и всему окружающему миру (*Законченных идиотов крайне мало, в каждом есть что-то хорошее. Тем он и живет. Хорошим живет человек, а не плохим* [5, 79]) и ситуациям (*Так нельзя говорить, понимаешь? – родительским тоном сказал Алексей Палыч. – Дурак – нельзя. Дурак – нехорошо* [4, 247]), и людям (*Куликов мальчик довольно нерешительный* [4, 237] – говорит Алексей Павлович про одного из своих учеников, а про другого замечает: *Почему безнадежный? Не умственно отсталый, вполне нормальный. Просто не хочет. А главное на папу надеется* [4, 237]).

Причем оценка выражается не просто словом с коннотативным значением, но и при помощи описательного оборота (*Бессовестные! Бессовестные! – с отчаянием сказала бедная Лиза. – Натворили – и в кусты! Я бы с вами в раз-*

*ведку не пошла* [4, 7]), метафоры (*Жизнь без цели похожа на мышиную возню* [5, 79]), через использование прецедентных текстов (*Я – недоросль?! – взвился Саня... А вы!.. Вы Унтер Пришибеев! Вам надо не в школе работать, а овощебазой заведовать!* [3, 15]).

Через использование прецедентных текстов строится и диалог Александра с отцом – директором школы, где он работает. В словах отца слышится угроза, в ответе Сани – вызов: *Слушай, Александр, задумавшись спросил он сына, – ты картину такую видел – «Иван Грозный и сын его Иван»? – Видел, – хмуро согласился Саня. – И «Тараса Бульбу» я читал...* [3, 26].

Речь учителя богата и пословицами, фразеологическими оборотами. Так, не зная, что же делать с внезапно появившимся мальчиком, Алексей Петрович говорит своему ученику Борису: *Ну что же думай... Две головы всегда лучше, чем одна* [4, 228]. А услышав его предложение, восклицает: *Ты с ума сошел* [4, 236].

Даже бранится Алексей Павлович, используя устойчивые выражения, и только про себя: *Здравствуйте, Елена Сергеевна. «Вас-то какого лешего сюда принесло?» – последнюю фразу Алексей Петрович произнес мысленно* [4, 238].

Учитель предстает перед нами как высокообразованный человек. Отстаивая свою точку зрения, он обращается к цитатам (например, Александр Арсеньевич на педсовете цитирует Н. В. Гоголя – [3, 28]) или историческим анекдотам, как Александр Карлович на собрании в школе: *Некогда римский цезарь Калигула ввел на заседание сената своего коня и приказал всем сенаторам кланяться ему. Я бы, друзья, ни за что не поклонился этому надменному коню. Но если сегодня присутствие на нашем собрании коня товарища Чубарькова способствует установлению в школе порядка и дружбы, то сегодня я от имени науки охотно склоняю голову перед нашим четвероногом гостем* [1, 231].

Отличительной особенностью ЯЛ педагога является наличие целого пласта лексики, относящейся к той области знания, которую он преподает. Например, *Солнечная система, форма жизни, атом, космос, гипотеза, луч, радиотелескоп* и т. д. – в речи учителя физики; *штурман, астрология, компас, географический кружок, океан* и т. д. – в речи учителя географии. При чем термины используются не только в прямом значении, но и в переносном, для характеристики жизненных ситуаций. Например, после опоздания географического кружка на электричку и позднего возвращения домой учитель географии спрашивает своих подопечных, как обстоят дела дома, используя географические термины: *Что показывает барометр? – поинтересовался он, входя в родной шестой «Б». – Штормит! – жизнерадостно отозвался шестой «Б»* [3, 21].

Таким образом, основными средствами репрезентации ЯЛ педагога на вербальном уровне являются прецедентные тексты, слова-символы, профессиональная терминология, оценочная лексика. На когнитивном уровне доминирующими являются ценность знания и стремление передать его.

## Литература

1. Кассиль Л. Кондуит и Швамбрания. М., 1965.
2. Макулов Л. Учительница. Саранск, 1964.
3. Соломко Н. Белая лошадь – горе не мое. М., 1987.
4. Томин Ю. Карусели над городом. Л., 1989.
5. Трemasов Н. Нежности волчицы. Саранск, 1987.

## Актуальные задачи теории и методики преподавания русского языка как иностранного в условиях информатизации гуманитарного образования

Л. А. Дунаева, Л. П. Клобукова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), русский язык как иностранный (РКИ), информационная культура преподавателя и учащегося

**Summary.** The paper proves the necessity to focus current theory and practice of teaching Russian as a foreign language on upgrading IT culture of both teachers and students in the process of mastering the language.

Потребность общества в специалистах, свободно ориентирующихся в разнообразных информационных ресурсах по профессии (знающих их местоположение в общем информационном пространстве, владеющих результативными приемами и способами доступа к ним, умениями их исполь-

зования в целях повышения эффективности своей профессиональной деятельности) обуславливает целенаправленное, масштабное и комплексное внедрение средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные области современного образования.

Сопоставление классификаций ИКТ, использующихся в сфере образования и в профессиональной деятельности специалистов, позволяет сделать вывод о том, что сугубо профессиональных информационных средств, ресурсов и инструментов, не находящихся своего применения в образовательном процессе, не так уж много. Это свидетельствует о том, что система образования серьезно перестраивается под новые средства обучения в расчете на достаточно высокий уровень информационной культуры участников образовательного процесса.

Информационную культуру современного специалиста принято представлять как относительно целостную подсистему его профессиональной и общей культуры, трактовать ее как умение человека использовать в своей деятельности информационный подход и способность эффективно сотрудничать, обмениваясь информацией с партнерами по общению. Она включает такие взаимосвязанные структурные компоненты, как аксиологический, коммуникативно-этический, познавательный-интеллектуальный, прогностический, прикладной, правовой и эргономический.

В наши дни теория и методика преподавания каждой гуманитарной дисциплины обращается к проблемам формирования перечисленных выше компонентов информационной культуры, проецируя их на круг своих целей и задач. Не является исключением и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Магистральное направление развития теории и методики преподавания РКИ лежит сегодня в русле информатизации области, создания специфической информационной среды обучения, позволяющей реализовать технологии работы иностранных учащихся с информацией на изучаемом ими русском языке, включающей этапы ее поиска, отбора, анализа, систематизации, обработки, присвоения, превращения в личное знание, презентации и передачи партнерам по общению.

В условиях новой, формирующейся информационной среды обучения курс РКИ должен быть нацелен, помимо решения традиционно формулируемых задач, на становление и развитие у иностранных учащихся тех составляющих информационной культуры, которые напрямую связаны с языковой, речевой и коммуникативной подготовкой, с межличностной и межкультурной коммуникацией. Исходя из этого, представляется целесообразным ясно сформулировать ряд новых задач, актуальных сегодня для теории и методики преподавания РКИ как одной из областей гуманитарного знания. К таким задачам, на наш взгляд, относятся следующие:

- подготовка иностранных учащихся к свободному владению русскоязычными средствами ИКТ и современными информационными технологиями (познавательный-интеллектуальный компонент информационной культуры);
- использование информационно-технологических возможностей русскоязычных средств ИКТ для подготовки иностранных учащихся к наиболее эффективному решению профессиональных задач на русском языке (прикладной компонент);
- развитие у иностранных учащихся умений в области научной организации труда (прежде всего, в учебной и научной сферах общения), необходимых им для реализации информационно-профессиональной деятельности на русском языке (эргономический компонент);
- подготовка иностранных учащихся к межличностному и коллективному взаимодействию (как с коллегами по учебе, так и с представителями российской науки) с использованием возможностей русскоязычных средств ИКТ; развитие культуры общения и сотрудничества на русском языке во всех формах информационных контактов, в том числе на расстоянии (коммуникативно-этический компонент).

При этом очевидно, что если для иностранных учащихся в рамках курса РКИ актуальным является редуцированный набор компонентов информационной культуры, то для преподавателя РКИ в гуманитарном вузе актуальными будут все без исключения ее компоненты, названные выше. Это позволяет нам констатировать появление нового социального заказа на профессиональный портрет современного преподавателя РКИ как участника международного образования, для которого высокий уровень информационной культуры и компьютерной грамотности является обязательным элементом профессиограммы. Преподаватель, работающий в иностранной аудитории, выступает связующим звеном между образовательными системами разных стран, в том числе и тех, где владение средствами ИКТ считается такой же необходимой составляющей общей грамотности, как умения читать и писать.

В этой связи нередко высказывают мысль прежде всего о необходимости оснащения кафедр РКИ российских вузов современными компьютерными классами с высокоскоростным выходом в Интернет. Между тем, само по себе наличие техники в учебном заведении не меняет учебный процесс, и для того, чтобы средства ИКТ в совокупности использовались как педагогический инструмент, необходима многоплановая внутренняя готовность преподавателя к работе с ними.

Социологические исследования показывают, что первая стадия освоения преподавателем компьютерных информационных технологий характеризуется его внутренним сопротивлением процессам внедрения ИКТ. Вторая – связана с началом обучения работе на персональном компьютере. На третьей стадии обнаруживается готовность преподавателя эффективно использовать в практике преподавания учебные издания и ресурсы на электронных носителях, а также компьютерные инструментальные средства общего назначения, открывать в них те методические возможности, которые недоступны традиционным средствам обучения.

Как самую ценную следует рассматривать четвертую стадию, на которой педагог уже способен выступать в роли создателя собственных электронных образовательных ресурсов. Именно на этой стадии он начинает активно работать с компьютером, усматривает в нем помощника и партнера в профессиональной деятельности. Меняется взгляд на компьютер – сложное в освоении и внедрении, дорогостоящее и далеко не всегда методически оправданное в применении техническое средство обучения предстает в ином свете. На данном этапе компьютер осознается как необходимый инструмент для разрешения многих проблем, которые не могут быть решены без его участия.

По нашему глубокому убеждению, среди тех задач, которые стоят сегодня перед образованием и педагогической наукой, в том числе перед теорией и методикой преподавания РКИ, первостепенными являются две взаимосвязанные задачи (функциональная и педагогическая): обучение преподавателей не только взаимодействию с новейшими ИКТ, но и способам использования этих технологий в профессиональной деятельности. В этом случае становится возможным со всей серьезностью говорить об ориентации вузовского курса РКИ на актуальные для сегодняшнего дня общеобразовательные цели: вооружение иностранных учащихся современными технологиями работы с русскоязычными информационными массивами научной и профессиональной направленности, ознакомление их с комплексами профессионально ориентированных русскоязычных средств ИКТ, а также обучение целевым способам научного и профессионального общения, принятым в складывающейся информационно-коммуникационной среде российского образования и науки.

## **К вопросу о создании национально-ориентированных учебников РКИ (на примере персоязычной аудитории)**

**Ю. А. Зотова**

Свободный исламский университет («Азад»), северное тегеранское отделение, Тегеран (Иран)

*РКИ, фарси, методика, описание языка, глагол*

**Summary.** In this article, approaches for teaching Russian language especially for Persian students are considered. Grammatical features of Persian and Russian verbs are compared.

Как известно, принцип учета родного языка учащихся является одним из важнейших в методике преподавания

РКИ. Он предусматривает организацию всего учебного процесса с учетом опыта в родном языке учащихся

([Борисова, Латышева 2003], [Щукин 2004], [Вагнер 2001] и др.).

Сопоставительный анализ родного и изучаемого языка позволяет найти, с одной стороны, различия в языковых системах, которые дают возможность предвидеть потенциальные ошибки учащихся, а, с другой стороны, сходства, на которые следует опираться для интенсификации учебного процесса.

С удовлетворением можно отметить появление в последнее время отдельных работ по сравнению некоторых элементов грамматических систем русского языка с фарси. Однако специально построенные программы, учебники для персоязычной аудитории практически отсутствуют.

В настоящей работе автор на основе своего педагогического опыта пытается рассмотреть подходы к обучению русскому языку с учетом родного языка студентов, а также некоторые «трудные случаи», происхождение которых объяснено контрастом грамматических систем двух языков.

Выбор типа описания языка играет базовую роль. В Иране преподавание ведется, главным образом, по учебникам, изданным в России, в которых господствует функциональный подход к описанию языка. Нисколько не преуменьшая достоинств данного метода, необходимо отметить, что в рассматриваемой аудитории он не всегда приводит к желаемому результату. Причина, по нашему мнению, кроется в недостаточной подготовленности иранских студентов к собственно анализу значения (цели) своей мысли и выбора наилучшего средства ее выражения. Происходит это в силу того, что со школьной скамьи как описания родного, так и других иностранных языков (арабского и английского) базируются на принципах структурной лингвистики (в частности, «Армейский курс английского языка»). Студенты привыкли к механическим приемам обучения. Они с легкостью запоминают многократно повторяемые модели, тогда как создание и анализ грамматических структур дается им трудно. Например, простое определение окончания русского существительного требует от иностранного учащегося провести целый ряд логических операций (вспомнить управление, определить падеж, род, тип спряжения, число и т. д.). Иранский учащийся не готов к таким трудностям, они пугают его. Поэтому, если трудно обойтись без функционального подхода на занятиях по грамматике, то при составлении учебников для начального этапа, разговорной речи, чтению, интенсивных курсов и т. п., по нашему мнению, предпочтение следует отдавать структурному описанию языка. Разумеется, что в такие учебники должны быть включены многочисленные двуязычные или переводные упражнения, которые непроизвольно заставят студента сравнивать два языка и овладевать русским более осознанно. Представляется, что более эффективным может быть объяснение грамматических правил русского языка на фарси и, что особенно важно, в категориях уже известных студентам из школьной программы.

Как и в любой другой стране при изучении русского языка вне языковой среды и при недостатке преподавателей-носителей языка огромную роль играет обеспеченность учебников аудио, видео и компьютерными приложениями.

Социально-психологический фактор учащихся тоже должен быть учтен. Иранцы – люди, которые не представляют себе жизнь без общения. Речевой этикет для них необыкновенно важен. Поэтому все учебники РКИ должны иметь ярко выраженную коммуникативную направленность. Нельзя сказать, что социум молодых иранцев имеет много сходства с их российскими сверстниками, хотя в последнее время их информация о внешнем мире значительно расширилась. Национально-ориентированные учебники должны помочь им сориентироваться в новой для них социально-языковой среде. При этом ситуации, предлагаемые в учебниках должны быть близки к реальному общению учащихся. К сожалению, темы, обсуждаемые в имеющихся учебниках РКИ, не всегда вызывают большой интерес у иранских учащихся, а иногда даже оказываются неприличными в рассматриваемой аудитории. С целью разрушения часто неверных стереотипов, повышения интереса к изучаемому языку, полезно, по нашему мнению, снабдить такие учебники страноведческой информацией, текстами, рассказывающими о речевом этикете, обычаях русских и т. д. Последние следует давать в зависимости от этапа обучения на русском или персидском языке.

В процессе овладения грамматической системой русского языка персоговорящие учащиеся встречаются с многочисленными трудностями. Это и категория рода, и падежные окончания существительных и прилагательных, отсутствующие в персидском языке, особенности русского произношения и т. д.

Однако особенно много проблем вызывает у иранских учащихся русский глагол. Несмотря на богатство глагольных форм в персидском языке, многотиповость спряжения русских глаголов, категория вида, наличие специфических групп глаголов вызывает особые трудности.

Персидский глагол характеризуется грамматическими категориями лица, времени, наклонения и залога ([Рубинчик 1985]). Как и в русском категория лица и числа выражается личными окончаниями. Категория рода отсутствует на фарси.

Как и в русском языке в персидском выделяют три наклонения глаголов (изъявительное, сослагательное, повелительное). Но их значения и употребление во многих случаях не совпадают. Так в персидском языке после модальных глаголов обычно используется сослагательное наклонение (*у митаванäd беханäd – он может читать*), которое близко по значению к настояще-будущему времени. Глагольная форма, в данном примере аорист, после модального слова в персидском языке спрягается. Отсюда типичные ошибки персоязычных учащихся – тенденция использовать настоящее и будущее время в модальных и аспектных конструкциях (*\*мы хотим погуляем, \*нам надо много читаем*). Собственно неопределенная форма персидского глагола используется в основном в функции отглагольного существительного, сочетается с предлогами и послелогом *ра*. Студенты автоматически переносят эти свойства на русский инфинитив (*\*для поехать в университет, \*после написать письмо*). Персидское сослагательное наклонение (аорист или прошедшее предположительное время) часто используется в придаточных предложениях. При переводе на русский у студентов возникает вопрос, какой русской глагольной формой их заменить. Потому что в зависимости от типа придаточного предложения они могут переводиться русским инфинитивом, повелительным наклонением, будущим совершенным временем.

Большое число ошибок вызвано несоответствием видовременных форм глагола двух языков.

Так, например, персидское настоящее-будущее время, образующееся при помощи приставок *ми-* и личных окончаний, имеет гораздо более широкое значение, чем русское настоящее время. Оно обозначает: а) действие, совершающееся в данный момент (*hala män рузнаме миханäm – сейчас я читаю газету*); б) действие, совершающееся постоянно (*рузha-йе тä'тил бирун-е шäһр мирävим – в выходные дни мы выезжаем за город*); в) будущее действие (*фärда пиш-е то миайäm – завтра я пишу к тебе*); г) иногда для выражения приказа, повеления (*мирävi пиш-е у vä кетаб мигири – пойдешь к нему и возьмешь книгу*). Отсюда типичные ошибки студентов – смешение простого и сложного будущего времени, использование настоящего вместо будущего, а иногда даже прошедшего, вместо будущего (*через год я «заканчиваю» университет, завтра мы \*будем позвонить ему, я \*пойду в университет каждый день*).

Персидское будущее (сложное) категорическое время выражает действие, которое должно обязательно совершиться в будущем. Часто при переводе таких глаголов на русский язык студенты, обращая внимание лишь на схожесть форм, механически переводят его как будущее несовершенное. Хотя, в зависимости от контекста, оно может быть как совершенным, так и несовершенным (*хahäm гофт – скажу или буду говорить*).

К сожалению, несмотря на широкую гамму персидских прошедших времен глагола: простое прошедшее (претерит), прошедшее длительное (имперфект), прошедшее конкретное, прошедше-настоящее (перфект), прошедше-настоящее длительное время, преждепрошедшее (плюсквамперфект) они не находят точной аналогии с русским совершенным и несовершенным прошедшим временем. Традиционно преподаватели объясняют, что персидские глаголы прошедшего времени с приставкой *ми-* соответствуют русскому несовершенному прошедшему времени, а персидскому претериту, перфекту – русское прошедшее результативное. Однако реальная речевая практика показывает, что очень часто этот



принцип приводит к ошибкам, поскольку сфера использования последних значительно шире, чем русский совершенный вид. В определенном контексте они могут выражать повторяющееся длительное действие, например, (*moddāt-i be muzik guš kârdim – некоторое время мы слушали музыку*).

Исходя из вышесказанного, представляется, что более эффективно сразу на простых примерах приучать студентов анализировать действие с точки зрения его многократности и результативности, обращая внимание на наличие обстоятельственных слов, обозначающих отрезок времени, придаточных предложений, в которых подчеркивается уверенность в совершении действия. Для преодоления устойчивых ошибок в русских глагольных формах в учебники РКИ для иранцев целесообразно ввести следующие виды упражнений: вставить глаголы, приведенные в виде инфинитива, в предложение в прошедшем времени; составить предложение на основе данного, меняя число, род подлежащего; перевести текст с персидского на русский, используя глаголы (не) совершенного вида, преобразовать текст, заменяя формы прошедшего (настоящего) времени формами будущего времени и т. п.

Другим «слабым местом» в системе обучения иранцев русскому языку являются глаголы движения. Дело в том, что системы глаголов такого типа сильно отличаются в русском и персидском языках, они акцентируют внимание на разных аспектах перемещения в пространстве. При использовании этих глаголов для русскоговорящего и персоговорящего важны разные моменты.

В персидском языке (как и во многих других) говорящий описывает перемещение в пространстве в категориях: приближение к говорящему, удаление от говорящего, движение мимо говорящего ([Мадаени 2001]). Т. е. основным признаком является ориентированность движения по отношению к говорящему. Используются два глагола: *râftân* – для движения-удаления от говорящего или движения вообще (независимо от местоположения говорящего); и *amâdân* – для движения-приближения в сторону говорящего.

## Типология ошибок в преподавании русского языка как иностранного

Ж. Кастельви, М. Руис-Соррилья Крусате, А. Зайнульдинов

Барселонский университет (Испания)

### 1. Введение

Как показывает опыт преподавания русского языка как иностранного, одной из актуальных проблем для преподавателей и составителей программ и учебных материалов является отсутствие объективных критериев для оценки и классификации ошибок в работах по письменному языку, как для самой оценки работ студентов, так и для их устранения в процессе обучения. Традиционно работа по коррекции ошибок заключается только в перечитывании исправленных мест учащимся; в большинстве случаев и преподаватель обладает лишь общей идеей, основанной на предположении уровня учащегося относительно других учащихся.

В настоящей работе представлена типология ошибок, составленная с целью решения данной проблемы посредством выявления самих ошибок, их иерархизации и соотношения с причинами их появления. Данная классификация создана на основе корпуса письменных работ по русскому языку каталогоговорящих и испаноговорящих студентов, обучавшихся на двух первых курсах (от 0 до 240 часов) в Барселонском университете по специальности «Славянская филология». Она включает в себя такие маркеры, как «ошибка с согласованием», «ошибка в порядке слов» и т. д., которые ставятся на отмеченные ошибки в работах на бумажном носителе либо в электронном формате. Использование полученной эмпирической информации позволяет:

1. Определить более объективную стратегию оценивания посредством установления критериев, основанных на значимости ошибок (например, возможность различать ошибки по пройденному материалу от ошибок по не пройденному материалу, то есть, ошибки, которые учащийся теоретически не должен делать, от ошибок, которые учащийся скорее всего будет делать, так как они касаются знаний, которыми учащийся еще не владеет).

Как известно, для говорящего на русском языке важны другие характеристики перемещения: 1) способ перемещения (среда, средство, темп движения), который определяет выбор конкретной пары глаголов движения; 2) однонаправленность или разнонаправленность, обуславливающие выбор конкретного глагола из каждой пары; 3) ориентированность движения по отношению к некоторому пространственному ориентиру (не по отношению к говорящему!), выражающаяся использованием приставок, локативной формы имени или локативным наречием.

Таким образом, перед преподавателем РКИ стоит трудная задача – научить студента анализировать движение на базе вышеуказанных параметров, поскольку даже поверхностное сопоставление родного языка с русским показывает явный недостаток аналогий. Среди последних можно лишь выделить, что в большинстве случаев персидскому глаголу *amâdân* будут соответствовать русские глаголы с приставкой *при-*, в то время как *râftân* в зависимости от контекста может быть переведен на русский глаголами *идти, ходить, ехать, ездить*, глаголами с приставками *у-, вы-, по-* и др. Наилучшим способом научить студента правильно использовать русские глаголы движения является, по нашему мнению, перевод на русский предложений, содержащих глаголы движения, с комментариями, в которых студент объясняет, почему он выбрал этот глагол, а не другой. Комментарии могут быть устными или письменными, заполняя, к примеру, таблицу о характеристиках перемещения (см. выше). Весьма полезны графические таблицы значений русских приставок с их персидскими коррелятами, схемы и упреждения на семантику приставочных глаголов движения совершенного и несовершенного вида.

В заключении, хотелось бы отметить, что мы рассмотрели лишь некоторые «трудные случаи» интерференции русского и персидского языков. Автор выражает надежду, что более глубокие сопоставительные исследования двух языков, а также опыт педагогической лингвистики дополнят существующие описания русского языка для иранских учащихся, сделав их более эффективными.

2. Выработать систему, при которой учащийся получает информацию о совершенных ошибках не в виде зачеркнутых или исправленных конструкций, а в виде вышеуказанных маркеров, что дает ему возможность догадаться о причине ошибки, тем самым участвуя в процессе исправления собственных ошибок.

3. Сравнить различные методики преподавания с целью устранения выявленных ошибок, и тем самым повлиять на создание более эффективных методик, программ и материалов по преподаванию языка.

4. Использовать информацию посредством приемов автоматизированных систем обработки текста. В настоящий момент в Барселонском университете разрабатывается база данных на основе письменных работ учащихся, где помимо прочей информации отмечены совершенные ошибки и уровень учащихся. Наличие данных в электронном формате позволяет оптимизировать обработку данных для дальнейшего применения в практике преподавания русского языка как иностранного. С другой стороны, типология может послужить основой для разработки вспомогательных компьютерных программ для процесса обучения.

В следующем разделе осуществляется попытка представления в упрощенном виде выявленной нами типологии ошибок работ учащихся, изучающих русский язык. Следует отметить, что структуру предложенной классификации можно расширять или сужать в зависимости от поставленной задачи.

### 2. Типология ошибок

#### 2.1. Орфография и пунктуация

Орфографические ошибки подразделяются на ошибки в написании слов и ошибки в пунктуации. В свою очередь, ошибки в написании подразделяются на собственно-орфографические (\**мущина* вместо *мужчина*) и фоноорфографи-

ческие (\*тридцат вместо тридцать). Выявленные типы ошибок в пунктуации следующие: *добавить знак препинания, убрать знак препинания, заменить знак препинания, заменить союз знаком препинания.*

## 2.2. Ошибки в морфологии и синтаксисе

Ошибки в морфологии и синтаксисе, делятся на следующие типы:

### 2.2.1. Ошибки формы

Ошибка в форме представляет собой использование несуществующей конструкции. Типология ошибок в форме представлена следующим образом: ошибка формы в структуре (\*покутить вместо кутить), ошибка формы в спряжении (\*хочем вместо хотим), ошибка формы в числе (\*города вместо города), ошибка формы в падеже (\*братьев вместо братьев). В нашей типологии ошибку типа \*друзи вместо друзья мы называем ошибкой формы в числе, а с другой стороны, в случае с \*другов вместо друзей ошибкой формы в падеже, так как мы условно считаем, что форма прямого падежа является не одной из шести форм парадигмы склонения, а основной или начальной формой лексемы.

### 2.2.2. Ошибки в согласовании и координации

В нашей типологии представлены следующие ошибки согласования и координации: ошибки согласования / координации в роде: (\*моя факультет вместо \*мой факультет), ошибки согласования / координации в числе (\*новый квартиры вместо новые квартиры), ошибки согласования / координации в падеже (\*в моих городе вместо в моем городе), ошибки согласования / координации в лице (\*я знаешь вместо я знаю), неполная конструкция (\*Его зовут Томас, и живет в Барселоне вместо Его зовут Томас, и он живет в Барселоне), функция прилагательного (\*Это хороша книга вместо Это хорошая книга).

### 2.2.3. Ошибки в управлении

В нашей типологии ошибка в управлении заключается в употреблении неподходящей формы элемента предложения, управляемого глаголом, предлогом, прилагательным, числительным, отрицательной частицей *нет*, конструкциями *ни..., ни ....* Типы ошибок в управлении следующие: ошибка в падеже (\*любоваться природу вместо любоваться природой), добавить предлог (\*привыкнуть новой работе вместо привыкнуть к новой работе), убрать предлог (\*доволен с то-

бой вместо доволен тобой), заменить предлог (\*играть в гитаре вместо играть на гитаре), ошибка в предлоге и падеже (\*играть гитару вместо играть на гитаре), неполная конструкция (\*Она изучает в институте вместо Она изучает математику в институте или Она учится в институте).

### 2.2.4. Ошибки в порядке слов

Ошибка в порядке слов заключается в построении предложения со всеми элементами в правильной форме, но в несоответствующей позиции. Например, \*Когда приехал ты? вместо Когда ты приехал?

### 2.2.5. Ошибки в союзе

В числе отмеченных нами ошибок, связанных с союзами, подавляющее большинство примеров представляют собой случаи, когда либо стоит неподходящий союз, либо он вообще отсутствует. Однако, ошибки в разделе «союз» могут быть четырех типов: *заменить союз, добавить союз, убрать союз, заменить знак препинания союзом.*

## 2.3. Лексические ошибки

Раздел лексических ошибок включает в себя единицы, которые традиционно определяются как лексико-грамматические и лексико-семантические. Лексико-грамматические ошибки следующие: ошибка в наклонении (\*Садисься! вместо Садись!), ошибка во времени (\*Он сказал, что пришел завтра вместо Он сказал, что придет завтра), ошибка в виде (\*Он начал сказать вместо Он начал говорить), ошибка в залоге (\*Студенты, сданные экзамены вместо Студенты, сдавшие экзамены). Среди лексико-семантических ошибок нами выделено добавить слово (\*Когда я была маленькая, я хотела все игрушки вместо Когда я была маленькая, я хотела иметь все игрушки), убрать слово (\*Тогда Анна была бывшей женой Сергея вместо Тогда Анна была женой Сергея), заменить слово (\*Она умерла в авиакатастрофе вместо Она погибла в авиакатастрофе), сочетаемость (\*Я сделал обед вместо Я приготовил обед), неправильное выражение значения (\*Нет, я не был в Италии как ответ на вопрос Ты был в Италии в то время? вместо Нет, меня не было в Италии), стилистическая ошибка (*мент* вместо *милиционер* вне рамок разговорно-просторечного стиля речи), двусмысленность (\*Паша встретил знакомого, но он его не узнал вместо Паша встретил знакомого, но тот его не узнал).

## Познание мира через изучение языка (к вопросу о содержании учебника по РКИ в новой Европе)

В. М. Касьянова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

[VKasianova@mail.ru](mailto:VKasianova@mail.ru)

*Интеграция культур, толерантность, образ страны, русский язык*

**Summary.** The report shows that, in the current geopolitical situation, a foreign language textbook (in this case a Russian textbook for international students) has to include as much as possible material promoting tolerance and interaction between different cultural backgrounds.

Современная ситуация в Европе характеризуется нарастанием объединительных процессов при одновременном обострении чувства национальной самобытности, что создает исключительно благоприятные условия для интеграции европейских культур и одновременно воспитания толерантности.

Утверждение общеевропейской конституции способствует актуализации тезиса «Мы – европейцы», так как позволяет увидеть не только различное, то, что вызывает настороженность, но и общее, способствующее утверждению духовного единства независимо от языка и конфессиональной принадлежности. Стремление к единению в плане геополитическом не может не затронуть и сферы духовной жизни. Но идея взаимодействия и сближения народов и государств не должна смешиваться с нигилистическим отношением к национальной культуре и традициям.

Главное место среди факторов, определяющих национально-культурное своеобразие любого народа, занимает национальный язык, поэтому его изучение становится определяющим фактором формирования положительного образа народа и страны в глазах иностранцев.

Именно национальный язык должен выступать в качестве основной информационной «базы», с помощью которой может быть постигнута культура народа, восприняты его пси-

хологические, исторические и социальные особенности, поэтому в новых учебниках иностранных языков акцент должен быть перенесен на осознание близости всех людей, понимание единства мира.

Русский язык впитал в себя многовековую мудрость народа, долгие века жившего в тесном контакте с европейскими народами, и именно в силу этого русский язык остается одним из наиболее интересных объектов познания, но в условиях изменившейся реальности естественно ожидать и изменения способов представления материала в учебниках русского языка, предназначенных для иностранных учащихся нового поколения.

Современная молодежь слишком прагматична, чтобы тратить силы на то, что не поддается реальному освоению, поэтому тезис «Умом Россию не понять» (Ф. И. Тютчев) уже не выступает в качестве стимула к изучению русского языка. Культурно-исторический аспект учебника должен быть ориентирован не на противопоставление русского языка и народа другим языкам и народам, а на сопоставление с ними, что нейтрализует достаточно распространенный комплекс «малых языков» и «малых народов», часто являющийся камнем преткновения для потенциальных учащихся. Очевидно, что учебник русского языка, включающий в себя

только сведения о России и о русских, может, вопреки ожиданиям авторов, вызвать противоположную реакцию в виде быстрой потери интереса к самому предмету изучения и к стране в целом.

Необходимо освободиться от чрезмерной детализации и хаотичности, определяемой вкусом и личными пристрастиями преподавателя, и выстроить минимально достаточную систему культуроведческих знаний и понятий, обеспечивающих формирование необходимых фоновых знаний, соответствующих фоновым знаниям «обычного» русского.

В учебниках нового поколения описание культурно-исторических реалий России должно быть представлено в плане сравнения и сопоставления с типологически или генетически сходными реалиями истории и культуры конкретной

страны или конкретного европейского региона. Например, русские имена для европейцев интересны своим распространением, происхождением (из латинского и греческого), соответствиями в европейских языках, сравнительной частотностью, формами и т. д. Такая информация, поданная на изучаемом (в частности, на русском) языке, позволит иностранным учащимся понять, что Россия – это часть большого европейского дома.

Кроме того, подобный способ представления нового материала не только сделает более привлекательным изучение русского языка, но и поможет в постижении родного языка, ибо, по словам Бернарда Шоу, «Мы лишь тогда ощущаем прелесть родной речи, когда слышим ее под чужими небесами!»

## Концепция создания нового – пятого – поколения учебных пособий для обучения иностранных учащихся профессиональному общению на русском языке

Л. П. Клубукова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному, Болонская декларация, трехступенчатая система подготовки специалистов, стандарты международного образования, новое поколение учебных пособий*

**Summary.** The paper offers a fresh view on a new generation of professionally oriented teaching materials for Russian as a foreign language.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному являет собой особую область отечественной теории и методики преподавания РКИ. Более чем за пятьдесят лет существования и развития этого направления в его рамках было последовательно создано четыре поколения учебных пособий, предназначенных для обучения иностранных учащихся языку специальности. Профессионально ориентированные средства обучения прошли эволюцию от сборников текстов, извлеченных из соответствующей учебно-научной и научно-популярной литературы, через учебные пособия, содержащие систематизированный языковой материал, актуальный для синтаксиса научного стиля, до учебной литературы, ориентированной на научный текст как особую коммуникативную единицу обучения, объект речевосприятия и продукт речепорождения. Последнее – четвертое – поколение учебных пособий базируется на разработке коммуникативных профессионально ориентированных минимумов, актуальных для речевых ситуаций учебной, учебно-научной и учебно-профессиональной сфер деятельности, и создании аутентичных текстотек для учащихся различных специальностей.

В 90-е годы оформляется особое направление теории и практики преподавания РКИ – обучение русскому языку как средству делового общения, что привело к сосуществованию в отечественной практике преподавания РКИ двух профессионально ориентированных систем обучения РКИ: русскому языку как средству получения высшего образования и специальности и русскому языку как средству делового общения.

Таким образом, к началу XXI века профессионально ориентированное обучение РКИ оформилось в самостоятельное, разветвленное, чрезвычайно востребованное и активно развивающееся направление, чутко реагирующее на потребности времени, и в частности на потребность создания **нового – пятого – поколения средств обучения**, адекватных задачам сегодняшнего дня. Рассмотрим основные положения, которые легли в основу концепции нового поколения учебных пособий по русскому языку как средству профессионального общения.

1. Важным фактором, с учетом которого разрабатывалась данная концепция, является смена научных парадигм, со всей очевидностью обозначившаяся к началу XXI века в разных отраслях знания. В результате иностранные учащиеся сталкиваются с необходимостью усвоения огромного объема предметной информации, что как никогда остро ставит проблему оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранных учащихся российских вузов профессиональному общению на русском языке. Новое поколение профессионально ориентированных учебных пособий призвано повысить эффективность учебного процесса, расши-

рить объем вводимого в единицу времени учебного материала и обеспечить прочность его усвоения.

2. Новое поколение профессионально ориентированных учебных пособий должно создаваться с учетом трехступенчатой системы высшего образования («бакалавр – магистр – аспирант»), предусмотренной Болонским соглашением, хотя глубинная идеология разделения высшего образования на три относительно самостоятельных этапа до сих пор является для многих российских и зарубежных методистов не совсем очевидной, а деятельность профилирующих кафедр в изменившихся условиях бытования российского образования пока еще не стала предметом глубокого методического анализа специалистами в области преподавания РКИ.

Между тем каждый из трех этапов подготовки специалиста – это вполне завершенная в определенных границах ступень образования, предусматривающая получение соответствующего диплома и присвоение квалификации по специальности. И, следовательно, каждый из этапов должен быть оснащен соответствующими учебными пособиями по русскому языку, содержание которых необходимо сориентировать на стандарты международного образования и на те объективные требования, которые предъявляются к специалисту на международном рынке труда.

3. Это обуславливает необходимость существенной корректировки содержания обучения иностранных учащихся разных специальностей, профилей и форм обучения; в частности, корректировки объема их коммуникативной компетенции во всем комплексе ее составляющих, включая объем предметного компонента (в контексте вышеупомянутой новой научной парадигмы).

В рамках нового поколения профессионально ориентированных учебных пособий необходимо разграничить три группы средств обучения: пособия, готовящие иностранного учащегося к реальной коммуникации в учебной, научной и профессиональной сферах деятельности. И если первые два типа учебных пособий имеют определенную традицию их создания (в рамках четвертого поколения средств обучения), то задача определения программ речевого поведения иностранных выпускников различных российских вузов в их будущей профессиональной деятельности на русском языке актуализировалась только в последнее время. В учебных программах кафедр РКИ должны быть четко разграничены задачи обучения русскому языку как а) средству получения специальности, б) средству ведения научной деятельности и в) средству делового общения. Требуется, смоделировав базовый портрет языковой личности специалиста того или иного профиля, определить его коммуникативные потребности в собственно профессиональной сфере деятельности и на этой основе подготовить специальные учебные пособия. Такого рода профессионально ориентированных

средств обучения теория и практика преподавания РКИ пока не знает.

4. И конечно, разрабатывая концепцию создания пятого поколения профессионально ориентированных учебных пособий, нельзя не учитывать тот факт, что сегодня печатные носители информации все активнее дополняются видео- и мультимедийными программами, курсами, компьютерными словарями, базами данных Интернета и др. Поэтому профессионально ориентированные учебные пособия по рус-

скому языку должны органично интегрироваться в структуру инновационной дидактической информационной учебной среды.

Надеемся, что реализация предлагаемой концепции будет способствовать совершенствованию языковой и собственно профессиональной подготовки иностранных специалистов в России и за рубежом, повышению уровня их коммуникативной компетенции на русском языке в сфере профессионального общения.

## Лингводидактические основы обучения иностранцев русскому языку делового общения в современных условиях

Т. В. Козлова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Деловое общение, начальный этап, кросс-культурный подход, новая информационная среда*

**Summary.** The world is coming to us, whether migration is changing the academic mobility and scientific exchange. The face of society is now multicultural, and customers for products are found everywhere the Internet goes. The research community is now deeply awakes in business communication and also creates new needs, both for students who can think globally and for tolerance and cross-cultural awareness and sensitivity in our neighborhoods and workplaces as an integral part of their education.

Ведение современного делового взаимодействия невозможно без постоянной коммуникации. В соответствии с современными лингводидактическими представлениями сфера делового общения является важным мотивирующим фактором в изучении иностранных языков, поэтому овладение навыками и умениями делового общения с зарубежными партнерами на иностранном языке стала актуальной задачей в обучении иностранных учащихся.

В результате процессов всеобщей интеграции принципиально изменились условия и возможности коммуникации: с одной стороны, наблюдаются общеевропейские мощные тенденции глобализации, сопровождающиеся этнокультурной и языковой интеграцией, с другой, происходит усиление процессов суверенизации, этнокультурной и этноязыковой дифференциации.

В связи с интегрированностью в мировую экономику актуален кросс-культурный аспект делового общения при выработке стратегий обучения языку делового общения, а также при определении оптимальной меры заимствования «чужого» и степени проникновения «своего» в другие культуры.

Необходимость внесения изменений в подход к описанию и изучению языка делового общения стала особенно очевидной в условиях современных информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, электронных СМИ как основного канала передачи информации и речевого взаимодействия. Этот источник и канал информации чрезвычайно важен для деловых людей, которые в своей работе не могут полагаться только на чужое мнение и доверять ему. Они должны обладать языковой способностью понимать и анализировать информацию, получаемую из различных источников.

Превращение электронных СМИ в доминирующий информационный канал и средство общения сделало возможным установление речевого взаимодействия между адресантом и адресатом, что способствует значительному возрастанию роли устной вербальной коммуникации.

Через новые формы и жанры делового интернет-общения зародилась и когнитивно-коммуникативная среда принципиально нового типа. Это, в свою очередь, выдвигает задачу содержательного анализа самого процесса делового общения, изучение его специфики как сферы речевой деятельности, выделение базовых параметров, лежащих в его основе и проявляющихся в типичных ситуациях речевого взаимодействия.

Деловое общение, в отличие от говорения, представляет собой субъектно-субъектное взаимодействие и воздействие партнеров, которые определенным образом воспринимают и оценивают друг друга. Активизация интерактивного речевого взаимодействия в режиме on-line очень важна для эволюции речевого стандарта, так как массово тиражируется речевое поведение уже не только адресанта, но и адресата, со всеми возможными погрешностями. Это приводит к активному использованию так называемых смешанных текстов и к усилению влияния разговорного языка на узус пуб-

личной вербальной коммуникации. В результате участником публичного вербального делового общения может оказаться даже человек с низким уровнем языковой компетенции. Например, во время непринужденной устной беседы предпринимателей или на радио вполне допустимы такие выражения, как *дайте чем написать, скажите, чем платить, как ни крути, баксов на тридцать-то это влетит* и т. п.

Кроме того, в ситуации делового общения по сравнению с личностным общением возрастает значение нормативно-ролевых предписаний, как фактора детерминации коммуникативного поведения личности. Поэтому важным показателем уровня коммуникативной компетенции сотрудников является соблюдение определенных норм общения в процессе обмена деловой и личной информацией.

Утверждение субъектно-субъектной парадигмы в подходе к анализу делового общения обуславливает необходимость его многоуровневого описания. Это позволит обеспечить наряду с решением важных лингводидактических проблем реализацию практической задачи – организации эффективного обучения языку делового общения. Такой подход предполагает расширение содержания обучения за счет включения в него освоения деловой культуры изучаемого языка и новых форм делового общения в Рунете.

Среди заинтересованных деловых людей значительно увеличилось число тех, кто вообще не имеет языковой подготовки по русскому языку. Поэтому перед методистами остро встала задача создания начального курса русского языка делового общения. Таким образом, данный аспект стал неотъемлемой частью языкового материала, на основе которого строится обучение иностранцев русскому языку на всех методически организованных этапах.

С учетом данных изменений и современных требований авторским коллективом русистов из Центра международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова разработаны начальные курсы русского языка для делового общения: «Договорились» – учебный комплекс для чехов и «Начало» – учебник для англо-говорящих представителей различных этнических сообществ. Он включает в себя как собственно языковую информацию, так и цивилизационно-культуроведческие сведения, что также позволяет сформировать целостное представление о российской деловой жизни и о культуре общения в сфере бизнеса.

Учебник и мультимедийное приложение на CD предназначен для иностранцев, желающих получить начальную языковую подготовку и овладеть навыками делового общения на русском языке в широко трактуемой сфере бизнеса (экономика, производство, торговля, политика, культура, наука и образование). Его основная цель – обучить учащихся системе языка и научить решать на русском языке задачи реальной бизнес коммуникации, что позволяет сформировать основные навыки повседневной деловой речи и умения коммуникации в сфере бизнеса вообще.

Последовательное изучение данного курса обеспечивает базовый уровень владения языком делового общения, кото-

рый позволяет учащимся удовлетворять основные коммуникативные потребности в типичных ситуациях повседневной, профессионально-деловой и социально-культурной сферах общения.

Занятия по данному учебнику помогут выбрать и реализовать правильную стратегию речевого поведения, быстрее

адаптироваться к российским условиям. А показателем эффективности учебного курса является достижение в процессе делового общения взаимопонимания с партнерами и успешное совместное выполнение профессиональных задач, о чем свидетельствуют многочисленные отклики бывших учащихся.

## Текст как единица обучения письменным научным жанрам студентов-нефилологов

Н. И. Колесникова

Новосибирский государственный технический университет

*Научный текст, обучение российских студентов*

**Summary.** Texts from textbooks and other scientific texts are to be included in the lessons of the Russian language and speech culture for Russian students of nonlinguistic universities.

При разработке концепции развития научной речи студентов-нефилологов необходимо в первую очередь выбрать основную единицу обучения. За такую единицу нами принят текст, который, «будучи вначале основным средством обучения», уступив затем место предложению и сверхфразовому единству, в конце XX века вновь «занял доминирующее положение в методике преподавания... и получил «статус высшей единицы обучения...» [1, 108]. Наш выбор определяется непосредственным обращением к тексту как к коммуникативной единице на современном этапе методики развития речи российских учащихся ([2, 28]), историческим опытом становления методики преподавания русского языка как иностранного, а также собственным многолетним опытом работы с иностранными и российскими учащимися на разных этапах (уровнях) обучения.

В методической литературе, посвященной развитию научной речи российских студентов-нефилологов, существуют различные точки зрения на то, каким должен быть учебный текст по русскому языку, – текстом из учебника (для каких специальностей?) или научно-популярным текстом.

Для ответа на этот вопрос мы проанализировали материал учебников и учебных пособий «Русский язык и культура речи» (под ред. В. И. Максимова 2000; под ред. В. Д. Черняк 2002; под ред. Е. В. Гананольской, А. В. Хохлова 2005; под ред. О. Я. Гойхмана 2002, 2004; под ред. О. Б. Сиротининой 2003; под ред. Н. А. Ипполитовой 2004, 2006; Л. А. Введенская и др. 2000; А. А. Данцев и др. 2001; М. Ю. Сидорова и др. 2002, 2005; Н. Ю. Штрекер 2003; Г. К. Трофимова 2004; Р. К. Боженкова и др. 2004; М. В. Неvejeина и др. 2005; А. А. Радугин 2004 и др.) по следующим традиционным критериям: а) адресат; б) содержание текстов и иллюстративного материала; в) отнесенность текстов и иллюстративного материала к подстилям научного стиля.

Анализ учебников и учебных пособий «Русский язык и культура речи» по критерию адресата показывает, что в большинстве случаев у них имеется общий адресат, указанный на титульном листе, – студенты высших учебных заведений. В это число можно включить издания, адресованные одновременно студентам гуманитарных и естественных, технических и гуманитарных факультетов. Ряд учебников рассчитан на разные образовательные уровни и адресован студентам вузов и учащимся средних учебных заведений. Таким образом, почти все существующие ныне учебники и учебные пособия ориентированы на широкий профиль обучения.

Анализ по критерию содержания теоретического (иллюстративного) и практического материала (задания различного характера) показывает, что на лексическом (терминологическом) и синтаксическом уровнях, а также на уровне текста материал «проиллюстрирован» примерами или образцами текстов, относящихся также к разнопрофильным дисциплинам (астрономия, биология, геометрия, геоморфология, естествознание, история, лингвистика, литературоведение, математика, машиностроение, медицина, метеорология, механика, педагогика, психология, приборостроение, русский язык, социология, стилистика, физика, философия, химия, экономика, энергетика, PR и др.). В рамках одного учебника (например, под редакцией В. Д. Черняк, под редакцией В. И. Максимова, под редакцией Е. В. Гананольской, А. В. Хохлова) встречается материал из различных областей знания.

Авторы учебников, адресованных студентам технического профиля, апеллируют к химии, философии, геометрии (А. А. Данцев и др.) или привлекают в качестве примеров лингвистический материал (Г. К. Трофимова).

Анализ по критерию отнесенности текстов и иллюстративного материала к подстилям научного стиля показывает, что в большинстве изданий раздел, посвященный научному стилю, представлен учебно-научными, собственно научными, научно-популярными и научно-справочными текстами (жанрами).

Анализируя учебники и учебные пособия по критерию источника поступления текстов, видим, что в качестве источников используются вузовские и школьные учебники, собрания сочинений политических деятелей, отечественные и зарубежные научные и научно-популярные издания, журналы, монографии и др.

Таким образом, если в методике преподавания русского языка как иностранного развитие научной речи учащихся предпочтительно строится на материале текстов учебников по общеобразовательным дисциплинам, то в обучении российских учащихся методически оправдано использование также собственно научных, научно-справочных, научно-популярных, научно-публицистических текстов широкого профиля, что может быть объяснено следующими причинами:

1. Ориентация учебников и учебных пособий «Русский язык и культура речи» на широкий спектр вузовских специальностей требует, чтобы содержательная сторона текстов была одинаково интересна всем категориям учащихся.

2. Преподаватель русского языка может быть недостаточно осведомлен в предметной области своих учащихся, в то время как в проблемах, затрагиваемых в научно-популярных и научно-публицистических текстах, «компетентны» и студенты, и преподаватель.

3. Студенты технических специальностей, наряду с материалами по общетехническим и специальным дисциплинам, ждут на занятиях по русскому языку и культуре речи новой информации из области гуманитарных наук, роль которых в процессе гуманитаризации образования сегодня возрастает.

4. Содержание учебников и учебных пособий «Русский язык и культура речи», адресованных студентам-нефилологам, требует использования общеизвестных лингвистических терминов и определенной популяризации изложения.

5. Будущим педагогам, врачам, психологам, социальным работникам, специалистам по связям с общественностью и др. необходимо уметь также популяризовать научную теорию, беседуя с неспециалистами – школьниками, пациентами, людьми различных возрастных и социальных групп.

6. Научно-популярные тексты на занятиях, например с будущими социальными работниками или психологами, выполняют не только информативную функцию как дополнительный фактографический материал со ссылками на результаты исследований, но имеют большое воспитательное значение.

### Литература

1. Авдеева И. Б. Постмодернистские тенденции в методике преподавания РКИ (нефилологи, инженерный профиль) // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Межвуз. сб. науч. тр. в рамках городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах». М., 2003. С. 101–110.
2. Ипполитова Н. А. Текст в системе изучения русского языка в школе: Материалы к спецкурсу. М., 1992. 127 с.

# Когнитивный подход к явлениям языка при обучении русскому языку иностранных студентов технических вузов

И. А. Кондратьева, Т. Д. Рогачева

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону

*Когнитивная лингвистика, русский язык, иностранные студенты, инженерный дискурс*

**Summary.** The article is devoted to the study of possibility to use the cognitive linguistics in teaching the Russian language to foreign students. The article considers the culturological concept and its description. Practical task preparation on foreign students' language behavior in respect of culturological concept is investigated as well. The necessity to study the experimental and applied targeting in engineering discourse has been examined.

Начало нового тысячелетия ознаменовалось большим интересом исследователей к когнитивной лингвистике, которая на первый план выдвигает проблему «означивания» и роли культурных составляющих, т. е. изучение человека как детерминированного прежде всего культурой и историей, а не природой. Язык рассматривается в новой парадигме с позиции его участия в познавательной деятельности человека.

Процесс овладения русским языком как иностранным равнозначен вхождению в русский мир, в мир русской национальной культуры. Этот перманентный процесс вхождения – поступающее приобретение знаний об этом мире, точнее говоря, – знаний о различных мирах русского народа: природного, экзистенциально-жизненного, урбанистического, мира культуры и цивилизации в прошлом и настоящем.

Знание языка, умение правильно понимать и продуцировать тексты и высказывания имеют особый статус, т. к. с одной стороны, любое знание опосредовано с языком и содержится в языке; с другой стороны, усвоение языка и приобретение языковых умений базируются на знаниях о различных фрагментах мира. Другое дело, какой вид этих знаний составляет содержательную основу усвоения языка – обыденно-жизненный, профессиональный, научный и т. п. Поэтому основной задачей преподавания русского языка в техническом вузе является использование последних достижений когнитивной лингвистики для усовершенствования процесса обучения русскому языку как языку общения, основ коммуникативного поведения и русскому языку как языку специальности.

Когнитивный мир человека изучается по его поведению и деятельности, протекающих при активном участии языка, который образует речемыслительную основу в любой человеческой деятельности – формирует ее мотивы, установки, прогнозирует результат.

Базовыми понятиями когнитивной лингвистики являются культурологический концепт и дискурс.

Полное описание культурологического концепта при обучении русскому языку иностранных студентов в техниче-

ском вузе иногда может быть нецелесообразным, но основные этапы установления смыслового объема концепта помогут студентам не только в изучении языка, но и в понимании менталитета русского народа.

Описание культурологического концепта может служить основным теоретическим материалом для подготовки практических заданий по речевому поведению студентов-иностранцев, так как создаваемые в процессе обучения естественные ситуации общения не достигают полной естественности, ситуация остается лишь прогнозируемой, а применение когнитивного подхода к обучению позволит приблизить учебную ситуацию общения к реальной.

Важной задачей обучения студентов технических вузов является овладение профессиональными знаниями и в этой связи преподаватель должен понимать экспериментально-прикладную направленность дискурса, так как сущность инженерной деятельности состоит в проектировании и конструировании объектов, что означает преобразование предложенных учеными моделей в конкретные устройства. Инженерный дискурс – это сумма знаний, необходимая для инженерной деятельности, выраженная и зафиксированная человечеством как вербально, так и с помощью специальных знаковых систем.

Таким образом, для того чтобы использовать русский язык в качестве инструмента овладения инженерными знаниями, иностранные студенты прежде всего учатся пользоваться русским дискурсом с учетом культурологического концепта, изучают разговорный и научный стили речи, а затем с помощью русского языка получают сумму профессиональных знаний.

## Литература

1. Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995.
2. Шелякин М. А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы: Учебное пособие. М., 2005.
3. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие. М., 2004.

## Теоретические проблемы современной лингвистики и преподавание русского языка как иностранного

В. Ю. Копров

Воронежский государственный университет

*Когнитивная, семантико-функциональная, сопоставительная лингвистика, преподавание русского языка как иностранного*

**Summary.** This paper deals with some major trends and achievements of modern linguistics (cognitive, semantic-functional, contrastive), which help to improve Russian language teaching to foreign students.

1. В процессе коммуникации на иностранном языке обучаемые применяют усвоенные ими грамматические правила, представляющие собой теоретически обобщенный и систематизированный языковой материал. Эти правила создают основу для успешного выполнения речевых действий в новых ситуациях по аналогии с уже имеющимся у обучаемого лингвистическим опытом. Для овладения речевой деятельностью на иностранном языке без опоры на его минимизированную и доступно изложенную теорию учащиеся должны были бы механически заучить множество единиц, соотношенных с бесконечным многообразием речевых ситуаций, и усвоить разнообразные условия их функционирования, что практически невозможно реализовать в ограниченных рамках учебных планов. Поэтому присутствие **теоретического материала** в учебниках по русскому языку как

иностранному не только не противоречит коммуникативно-деятельностному подходу, но и является условием его успешной реализации.

2. Известно, что учащийся-иностранец остается ограниченным в своих речевых возможностях до тех пор, пока осознанно не выстроит все изученные русские формы в упорядоченные ряды, подсистемы и целые системы. Отсюда вытекает необходимость первоначальной подачи сведений об устройстве русского языка в виде его современной описательной грамматики.

В процессе порождения речи наряду с операциями комбинирования элементов, связанных отношением смежности, осуществляются операции выбора элементов, которые обогащают и конкретизируют структуру программы, что служит основанием для рассмотрения морфологического под-

уровня на **синтаксической основе**. Поскольку морфологические и синтаксические формы не могут быть достаточно полно описаны без опоры на лексику языка, при таком комплексном подходе раскрывается также взаимосвязь грамматики и лексики. Затем семантико-синтаксическая характеристика изучаемых явлений обогащается сведениями о прагматических аспектах их функционирования в речи.

3. Постулируемое повышенное внимание к смысловой стороне изучаемого языкового явления позволяет наиболее экономным образом соотнести языковые единицы с реальными условиями их функционирования в речи и с реализуемым конкретным коммуникативным заданием. Овладение иностранным языком на **семантико-функциональной** основе наилучшим образом способствует преобразованию теоретических знаний в практические умения. При этом обучаемый плавно переходит от осознанного и обдуманного употребления новых для него языковых единиц к их автоматическому правильному использованию в речи.

4. Смысл как категория, отражающая отношения явлений внешней действительности в мозгу человека, имеет психологическую природу и преломляется в значениях того или иного языка. Закрепленный в языковых значениях специфический способ отражения действительности народом, говорящим на данном языке, формирует его концептосферу, которая является тем звеном, через которое осуществляется связь языка с внеязыковым содержанием.

Грамматические категории конкретного языка составляют высокую ступень лингвистической абстракции, но в них находит отражение еще более высокая ступень абстракции – так называемые **понятийные категории**, которые не связаны с конкретными языками и, следовательно, представляют собой межязыковые универсалии. Универсалии передаются в языках различными способами в зависимости от типологической специфики конкретного языка. **Сопоставительно-типологические** исследования языков позволяют, в частности, выявить трудности, которые возникают при овладении грамматикой русского языка перед учащимися той или иной национальности.

5. В процессе овладения иностранным языком учащиеся (сознательно или неосознанно) обращаются к системе родного языка, к тем языковым категориям, посредством которых преломляется в их сознании объективная действительность. При этом происходит не простой перенос «родных» или универсальных категорий на систему изучаемого языка, а осуществляется достаточно трудоемкая коррекция уже имеющихся у студента знаний. **Сопоставительный**

(**контрастивный**) анализ языков показывает, что возникающие здесь трудности обусловлены не только отсутствием в русском языке некоторых категорий, представленных в родном языке учащегося, и наоборот, но и различным внутренним строением и функционированием тех категорий, которые имеются в обоих языках. Поэтому при разработке учебного грамматического материала важно отметить, как реализуются универсалии в системе изучаемого языка, и каковы отличия способов их выражения в изучаемом языке по сравнению с родным языком (языком-посредником) учащихся.

6. Обычно внимание как исследователей, так и преподавателей-практиков концентрируется на отрицательных моментах интерференции родного и изучаемого языков. Однако при системном учете в учебном процессе результатов сопоставительного анализа языков родной язык из нежелательного конкурента иностранного языка становится опорой для его усвоения.

Факты изучаемого и родного языков должны системно сопоставляться в различных **аспектах**: в плане содержания, когда рассматриваются случаи отсутствия грамматической категории или ее фрагмента в одном из языков; в плане расхождения способов выражения того или иного грамматического значения; в плане функционирования категории, когда единицы с одинаковым значением по-разному используются в сопоставляемых языках. Например, у носителей большинства европейских языков возникают проблемы при использовании в речи форм русских категорий определенности – неопределенности – обобщенности актантов, личности – безличности и т. п.

Говоря о необходимости учета родного языка в учебном процессе, мы имеем в виду не столько прямое сопоставление грамматических явлений двух языков на уроке или использование родного языка (языка-посредника) в тексте учебника, сколько исследование взаимодействия в сознании обучаемого двух и более языковых систем, результаты которого находят свое типизированное отражение в явлениях межязыкового переноса и интерференции.

7. Таким образом, семантико-функциональное представление языковых явлений от содержательных элементов сознания к высказываниям и текстам с учетом результатов контрастивного анализа процессов, происходящих в реальной речевой деятельности на иностранном языке, позволяет более полно реализовать коммуникативную направленность обучения русскому языку как иностранному различных контингентов учащихся.

## Особенности построения курса по развитию речи на продвинутом этапе обучения

О. Н. Короткова, И. В. Одинцова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*РКИ, продвинутый этап, развитие речи, речевой этикет*

**Summary.** This article covers some problems, connected with the linguistic, communicative and cultural aspects of teaching Russian as a foreign language. The authors describe the main principles on which their new textbook for intermediate students of Russian are based.

Одной из главных задач продвинутого этапа обучения является развитие навыков понимания и продуцирования речевых произведений, характерных для разговорной речи. Научить иностранных студентов общаться на русском языке, ориентируясь на собеседника и конкретную ситуацию общения, активизировать навыки устной речи учащихся, совершенствовать их коммуникативную и культурологическую компетенцию – таковы цели созданного авторами учебного пособия по развитию речи «Загадай желание!», вышедшего в издательстве «Златоуст» в 2006 г. В чем особенность этого курса?

1. Коммуникативная направленность проявляется в организации материала – учебных текстов и заданий. Все тексты, связанные единым сюжетом, созданы с учетом особенностей русской разговорной речи. В них используется экспрессивная лексика, разговорные клише, синтаксические конструкции, характерные для устной речи. В пособии представлены разножанровые учебные тексты (полилог, монолог, письмо, дневник, интервью), на основе которых происходит обуче-

ние всем видам речевой деятельности. Текст-полилог, включающий основное ядро лексико-грамматического материала, является инвариантной моделью устных форм общения, текст-монолог – моделью письменных форм общения.

2. Задания к этим текстам, дополняя и развивая сюжетные линии, предполагают активное участие иностранных учащихся в прогнозировании судеб героев, в моделировании их поведения в разных жизненных ситуациях. Детально разработанные задания организованы таким образом, что они дают возможность не только овладеть определенным языковым и речевым материалом, но и активно использовать его в речи. Формулировки заданий далеки от традиционных (*вместо точек вставьте...; раскройте скобки... и т. д.*). Они составлены таким образом, чтобы воплести само задание (пусть даже самое традиционное) в контекст общения: а) У Джона (героя книги) *вопросы появляются на каждом шагу. Какой вопрос возник на этот раз? Вы узнаете об этом, если поставите слова в скобках в нужном падеже;* б) *Как можно познакомиться с красивой девушкой? На этот*

вопрос Николаю (герою книги) приходится отвечать довольно часто. Это понятно, ведь его жена Лена – настоящая красавица. У вас есть возможность узнать, как познакомились Николай и Лена, для этого только нужно подобрать необходимые слова (они даны под звездочкой).

3. Особое место в курсе по развитию речи отводится этикету. Задания, связанные с речевым этикетом, помогают сформировать у учащихся навыки речевого поведения в разных ситуациях общения. Знакомство, приглашение, прием гостей, выбор и преподнесение подарков – в этих и многих других ситуациях описаны правила поведения, отражающие национально-культурную специфику организации и содержания общения. Задания направлены на то, чтобы элиминировать «этикетные» ошибки, вызванные незнанием правил речевого этикета, социально-ролевых аспектов коммуникации. Задания, позволяющие сравнить речевое поведение носителей русского языка и представителей других нацио-

нальностей, препятствуют возникновению коммуникативных сбоев в общении.

4. Важную роль в обучении общению играют невербальные средства коммуникации: жесты, позы, мимика, дистанция общения. В пособии достаточно большое место уделено кинесическому языку. Так, говоря, как знакомятся русские, показываются и жесты, употребляемые в этой ситуации. Обращается внимание на то, в каких случаях русские обмениваются рукопожатиями (кто при этом первым протягивает руку), в каких ситуациях можно ограничиться кивком головы, а в каких вполне уместно поцеловать даме руку. Сразу же задается допустимый диапазон общения. Практика показывает, что жесты, вплетаемые в контекст общения, проигранные в различных ситуациях, помогают лучше усвоить языковой материал. Так незаметно для себя учащиеся овладевают основами кинесики, что, в свою очередь, помогает им лучше узнать русскую культуру.

## Анализ драматического произведения (на примере водевиля Ф. А. Кони «Студент, артист, хорист и аферист»)

П. Б. Котикова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Интерес к русскому театру, к русской драматургии никогда не угасает у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Желание полноценно воспринимать и понимать на языке оригинала пьесы А. Н. Островского, А. П. Чехова, Н. В. Гоголя, М. А. Горького в значительной мере повышает мотивацию изучения русского языка у молодежи. В связи с этим важной представляется методика работы, а также лингвистический анализ художественного текста на занятиях иностранных студентов.

Язык водевилей всегда отличался легкостью, близостью к живой разговорной речи. Характерный прием водевилистов – игра слов. Эти черты водевиля, как нам кажется, делают его полезным материалом для изучающих русский язык как иностранный.

Продемонстрирует методику работы с водевилем в иностранной аудитории на примере фрагментов водевиля Ф. А. Кони «Студент, артист, хорист и аферист».

Работа с водевилем делится на несколько этапов. Чтение текста водевиля предвзвешивается определенной предтекстовой работой, ее цель – снятие потенциальных для иностранных учащихся лексико-грамматических трудностей.

Водевиль, в котором, как отмечалось выше, игра слов является непременным языковым приемом, содержит разнообразный материал для работы по разграничению различных значений многозначного слова. Так, в блоке предлагаемых нами предтекстовых заданий содержится ряд упражнений на выработку необходимых иностранным учащимся лексических навыков, в частности навыков дифференциации различных значений слов. Например:

*Бумага* – 1) ‘материал для письма’ (*Подай бумагу!*); 2) ‘документ, деловое письменное сообщение’ (*Я получил бумагу из Петербурга*).

В блоке предтекстовых заданий представлены также упражнения словообразовательного характера. Учащиеся осваивают продуктивные словообразовательные модели (например, отглагольные существительные на *-ение*: *решать* – *решение*; *повышать* – *повышение*, существительные с суффиксом *-ист*: *артист*, *хорист*, *аферист* и др.). Они учатся устанавливать словообразовательные связи в случаях, когда одно из слов словообразовательной пары в настоящее время относится к устаревшей лексике – является историзмом. Так, например, активное для языка водевилей чин в значении «служебный разряд, класс» в настоящее время имеет помету «устарелое», но производное от него слово *чиновник*, безусловно, должно быть активно усвоено иностранными учащимися во всех его значениях: 1) ‘государственный служащий’; 2) ‘человек, который ведет свою работу без интереса, равнодушно, бюрократически’. Аналогичная ситуация обнаруживается в паре *губерния* – *губернатор*. Необходимо отметить, что в русском языке происходит процесс возрождения старой лексики, который связан с актуальностью бывших реалий русской общественной жизни (*губернатор*).

Язык водевиля дает богатый материал для предтекстовой работы над паронимией, что всегда актуально для ино-

странцев, изучающих русский язык (ср.: *почтенный* – *почетный*).

В целях подготовки иностранных учащихся к адекватному восприятию реплик персонажей водевиля студентам предлагаются задания на сопоставление нейтральных и разговорных синонимических глаголов; например:

– *Подпиши же бумагу!*

– *Поддай сюда. Подмахну!*

Подобная работа помогает познакомить иностранных учащихся с такой специфической стилиевой подсистемой современного русского языка, как разговорная речь.

В рамках предтекстовых заданий иностранные учащиеся осваивают также устойчивые словосочетания, фразеологизмы, пословицы (*Дело в шляпе* и др.)

Блок предтекстовых упражнений завершается заданиями, направленными на формирование навыков антиципации. Например: *Прочитайте заглавие водевиля. Как вы думаете, о чем будет эта пьеса?*

Следующий этап работы осуществляется в аудитории. В рамках притекстовых заданий учащиеся под руководством преподавателя анализируют текст водевиля, прочитанный ими дома. Происходит наблюдение за тем, как функционирует в реальном тексте, изученный материал в блоке предтекстовых заданий.

Отдельные фрагменты водевиля, в которых содержатся частотные разговорные конструкции, не утратившие своей актуальности для повседневной коммуникации современно-го человека, можно предложить учащимся прочитать по ролям. Подобная работа способствует формированию навыков правильного интонирования текста, развитию умений в таких видах речевой деятельности, как аудирование и говорение, в частности в области диалогической речи. Приведем пример. Микродиалог:

– *Как я счастлив! Я получил повышение по службе!*

– *Панелька все-таки не выдаст меня за вас. Он всегда мечтал о том, что счастье я найду с майором!*

После текстовых заданий направлены на развитие у учащихся репродуктивных и продуктивных навыков и умений. Иностранные студенты учатся передавать содержание прочитанного текста с необходимой (коммуникативно заданной) переработкой, они характеризуют героев водевиля, мотивы их поступков, особенности построения сюжета, приемы создания комического эффекта, роль куплета в тексте и др.)

Если чтение и обсуждение водевиля увлечет студентов, можно предложить им заняться сценическим воплощением в рамках внеаудиторной работы.

Итак, мы видим, что использование в учебном процессе водевиля в качестве дидактического материала весьма эффективно. Привлечение водевиля способствует расширению и систематизации языковых знаний учащихся, создает условия для активного использования ими в речи русской фразеологии, пословиц, крылатых выражений, активизирует речевые умения в области русской разговорной речи.



# Многократное повторение на иностранном языке – способ постижения нового

Л. В. Красильникова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
РКИ, язык специальности, филология, многократность повторения темы

**Summary.** Foreign students who enter Faculty of Philology in Russia study Philology as a specific study for the first time therefore student textbook for foreign students should be based on the principle that within one lesson its themes are repeated many times in all aspects of the lesson.

Иностранцы студенты подготовительного факультета, решившие поступать на филологический факультет российского вуза, испытывают даже большие сложности при освоении языка специальности, чем будущие физики, химики или математики, так как никогда раньше они не изучали филологию как науку. Занятия по русскому языку и русской культуре лишь в небольшой степени помогают решить эту задачу.

Созданные ранее пособия для студентов филологических факультетов стремились прежде всего дать базовые конструкции с соответствующим лексическим наполнением, характерные для текстов по лингвистике, литературоведению и фольклору. В настоящее время актуальным является создание пособия, которое могло бы ввести иностранных студентов в мир русской филологии, обеспечить постепенное вхождение студентов в современную научную парадигму русской филологии.

Пособие «Филология: вводный курс для иностранных филологов» ставит своей задачей познакомить иностранных студентов с когнитивным стилем специалистов в области филологических наук (языки лингвистики и литературоведения, язык художественной литературы). Кроме того, часть заданий готовит учащихся к речевой деятельности, связанной с процессом обучения, на материале обиходно-бытового и официально-делового стилей.

Данное пособие адресовано иностранным студентам, которые владеют русским языком в объеме программы элементарного уровня. Подготовка иностранных студентов к учебе на филологическом факультете в вузе предусматривает как минимум три взаимосвязанные задачи: развитие речевой деятельности на русском языке, овладение языком специальности и формирование способности анализировать языковые и литературные явления.

Настоящее пособие ориентировано на развитие речевых умений и навыков чтения, аудирования, говорения и письма прежде всего на материале научного стиля речи (в его лингвистическом и литературоведческом подвиде) и предусматривает знакомство учащихся с особенностями языка художественной литературы. Кроме того, в пособии представлены задания, направленные на то, чтобы обучить студентов элементам лингвистического и литературоведческого анализа.

Результатом освоения языкового, речевого, в частности терминологического, и содержательно-смыслового материала пособия является успешная сдача профессионального теста, представляющего собой Филологический модуль к тестам I сертификационного уровня по русскому языку общего владения.

Данное пособие включает в себя две части. Автором первой части является Т. Е. Владимирова. Вторая написана автором данного доклада. Обе части пособия включают по 12 уроков. Профессиональная направленность будущих студентов-филологов обусловила содержательно-смысловое ядро пособия, призванного подготовить студентов к изучению базовых дисциплин первого курса: *современный русский язык, введение в языковедение, введение в литературоведение, фольклор, древнерусская литература*.

Композиционно все уроки второй части подчинены единому принципу: вопросы для беседы, вводящие студентов в проблематику данного урока; материалы для чтения, аудирования, говорения и письма; художественный текст и задания, обучающие элементам его анализа; а также задания, направленные на усвоение языкового и понятийного материала урока. К сожалению доминирующей темы урока учащимся подготавливает эпиграф.

Во второй части пособия для изучения учащимся предлагаются следующие темы: *Функции языка, Русский национальный язык, Лексическая система, Антонимы, Классификация звуков, Словари, Морфемный состав слова, Роды и жанры литературы, Историко-литературный процесс* и др.

В целях сократить неизбежный разрыв между письменной и устной формой изложения текстовый материал второй части, раскрывающий данные темы, составляют тексты из учебников для филологов, а также соответствующие им лекции. Понятийно-языковой материал распределяется по урокам на основе доминирующей метатемы (Д. И. Изаренков): *Объект и его функции, Состав объекта, Объект как сложное образование, Общая характеристика объекта, Сравнительная характеристика объекта, Взаимосвязи объектов* и др. Кроме того, введение лингвистической и литературоведческой терминологии создает необходимый фундамент для формирования и развития предметной компетенции. Художественная литература представлена фольклорными текстами (сказка), произведениями классической русской литературы (Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, И. А. Крылов, А. С. Пушкин и др.), а также произведениями авторов XX века (К. И. Чуковский, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева, Б. Ш. Окуджава, В. Голявкин и др.).

Один из основных принципов построения пособия является многократное (часто отсроченное) обращение к изучаемой теме, раскрываемой в заданиях во всех четырех видах речевой деятельности, что помогает учащимся усвоить необходимый языковой, речевой и понятийный учебный материал. При этом учитывается взаимосвязанность отдельных видов речевой деятельности, и поэтому некоторые тексты предлагаются для использования, например, для чтения и письма или для аудирования и письма, аудирования и говорения. Познакомиться с филологической проблематикой, войти в особенности мышления филологов (например, обсуждение темы «Русский речевой этикет») помогает также дополнительный учебный материал под рубриками: *Проверьте себя, Знаете ли Вы, Это интересно, Отдохните*, содержащий языковые задания, а также лингвистические сказки, загадки, творческие задания, стихотворения и др. Пособие направлено на совместную творческую работу студента и преподавателя.

Пособие отличается культурно-исторической направленностью обучения, творческий характер заданий, обеспечивающий разностороннее развитие личности учащегося, принцип педагогического сотрудничества студента и преподавателя при решении учебных задач.

## Целенаправленная коммуникация учащихся с носителями языка как инструмент обучения русскому языку как иностранному (РКИ)

Р. В. Кривицкая

Корнельский университет, Итака (США)

*Модель обучения, круг тем, получение и обработка информации, аудио-визуальный компонент*

**Summary.** The paper focuses on a complex, student-centered, project-based model of teaching advanced college Russian, primarily relying on meaningful, goal-oriented verbal communication with native speakers of the language. With the use of video equipment, the students assume the role of sole collectors as well as co-authors of an impressive amount of quality, authentic audio-visual materials for their class.

Темой настоящего доклада является экспериментальная учебная программа, разработанная мной совместно со Сла-

вой Паперно на кафедре русского языка и литературы Корнельского университета (США).

Программа рассчитана на студентов третьего года обучения. Концептуальной основой нашей разработки явилось положение о том, что центральной фигурой в процессе обучения является сам обучаемый, и что активизация его роли на всех уровнях этого процесса ведет к значительному повышению эффективности курса. Мы исходили из того, что на достаточно высокой ступени освоения языка, студентам нужно и полезно расширять словарный запас и развивать языковые навыки в направлении наиболее соответствующем их интересам – как профессиональным, так и общеуниверситетского характера.

Основополагающим компонентом рассматриваемой здесь модели является заранее запланированная целенаправленная коммуникация студентов с носителями языка в форме беседы-интервью. Записанные на видеопленку материалы этих интервью затем входят в состав компендиумов, организованных по тематическому принципу. Рассчитанная на целый семестр программа состоит из ряда циклов, число которых может варьироваться в зависимости от количества учащихся в группе, а также от заданного преподавателем формата интервью. В цикл входят следующие связанные с различными видами языковой деятельности этапы:

1. Определение круга тем, представляющих интерес как для индивидуальных участников группы, так и для всех студентов курса.

2. Подготовка и обсуждение вопросов для предстоящих интервью. Обсуждение возможных или ожидаемых ответов на эти вопросы с целью мобилизации изначально наличествующих у студентов знаний и представлений о предмете обсуждения (*schemata*) и накопления словарного запаса, необходимого для проведения интервью и обсуждения соответствующей темы.

3. Проведение (и одновременная видеозапись) индивидуальных студентами беседы-интервью с добровольными интерлокуторами – носителями языка.

4. Работа индивидуальных студентов со сделанными ими видеозаписями бесед с целью подготовки сообщения на занятии: повторное прослушивание видеозаписи; анализ и суммирование полученной в результате беседы информации; вычленение студентом какого-либо отрывка по его выбору для подробного пересказа на занятии.

5. Индивидуальные доклады студентов о собранной ими информации и обсуждение этих докладов на занятии.

6. Просмотр студентами тематических подборок, составленных преподавателем из соответствующих фрагментов собранных студентами аудиовизуальных материалов с последующим обсуждением их в классе. Примеры тем для таких подборок: «Культурный шок», «Различия в представлении о *deadline* русских и американцев»; «Наука и религия»; «Сходство и различие двух культур – русской и амери-

канской»; «Выбор профессии»; «Жизнь в России до и после перестройки»; «Война в Ираке».

7. Письменная работа: составление вопросников для последующих интервью; описание впечатлений от встреч с русскоговорящими собеседниками; сочинения на темы, связанные с предметом обсуждения на занятиях.

В ходе нашего эксперимента мы использовали два различных формата проведения интервью с русскоязычными собеседниками. В первом случае, работа студентов с интервьюируемыми носителями языка была направлена на возможно более широкий охват информации с использованием множественных источников: в течение семестра каждый учащийся проводил два или три получасовых интервью – всякий раз с новым собеседником. Во втором случае, использовался формат, предполагающий углубленное понимание речевого материала, большее внимание к деталям разговора и к особенностям языка собеседника. Каждый студент в течение семестра проводил четыре пятнадцатиминутных интервью с одним и тем же носителем языка, что позволяло ему как бы продолжать беседу с русскоязычным партнером, постепенно углубляя и усложняя ее содержание. В обоих случаях студентам, помимо непосредственной коммуникации с носителями языка, приходилось также работать с видеозаписями аналогичных интервью со всеми участвующими в проекте интерлокуторами. Таким образом, каждый учащийся в ходе курса должен был прослушать, проанализировать и обсудить множество высказываний на сходные темы целого ряда носителей языка, представлявших к тому же различные географические регионы бывшего Советского Союза, относившихся к разным возрастным категориям и различавшихся по уровню образования и роду профессиональной деятельности.

Разработанная нами модель преподавания РКИ позволяет органически сочетать коммуникативный метод обучения с аудиовизуальным, предоставляя студентам возможность индивидуального, глубоко осмысленного и целенаправленного речевого общения с носителями языка и одновременно коллективного накопления и освоения уникального учебного материала. В рамках этой модели, учащиеся овладевают прочными навыками разговорной речи и существенно повышают свою способность к ее пониманию; расширяют свой активный словарный запас и обогащают его множеством аутентичных выражений, включающих архаизмы, сленг, новейшие заимствования и т. п.; закрепляют автоматизм в использовании сложных грамматических конструкций; осваивают важные аспекты русской культуры сквозь призму представлений ее носителей. Эта модель весьма эффективно работает в условиях изучения русского языка вне языковой среды, и она, несомненно, может быть успешно применена и в преподавании РКИ в России.

## Феномен побочного ударения в русском языке в свете РКИ

Е. В. Кузнецова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Продия, ударение, побочное (второстепенное) ударение*

**Summary.** The phenomenon of secondary stress in Russian should be considered in comparison with the similar prosodic feature of some other European languages, English and German in particular. Analysis of common and dissimilar aspects of this phenomenon in various languages will help to teach Russian prosody and intonation and avoid common mistakes typical of foreign speakers.

1. Побочное ударение (ПУ) является реалией для целого ряда европейских просодических систем, в частности, русской, английской, немецкой. Тем не менее, феномен ПУ остается одной из малоизученных областей лингвистики. В основном изучение ПУ ограничивается теоретическим и интроспективным анализом; к сожалению, очень небольшое число работ (на базе различных языков) содержат экспериментальные акустические исследования данного явления. Изучение феномена ПУ в других языках, выявление общих черт и закономерностей и различий акцентной системы этих языков, с одной стороны, и русской акцентной системы с другой, может способствовать более глубокому пониманию сущности и функционирования побочного ударения в русском языке. Полученные в ходе подобного сравнительного анализа данные могут быть использованы для обучения правильной речи при преподавании русского языка как ино-

странного: знание сходств и различий функционирования ПУ в русском и других языках поможет избежать ошибок, обусловленных языковой интерференцией.

2. В русском лингвистической традиции существуют два основных подхода к изучению второстепенного ударения: считать его принадлежностью уровня словесной просодии, с одной стороны, и фразовой просодии, с другой.

3. Поскольку в русском языке каждое слово во фразе имеет свою степень выделенности, и одно и то же слово в разных фразовых позициях может иметь разную степень выделенности, на материале русского языка имеет смысл, имея в виду второстепенное ударение, говорить не о привативной оппозиции «наличие-отсутствие побочного ударения» на определенном слоге слова, а о градуальной оппозиции различных степеней выделенности слога на фоне остальных слогов. В таком случае ПУ на первой основе

сложного слова можно трактовать как показатель былой самостоятельности этой основы. При этом необходимо различать словесное побочное ударение, характерное для ряда сложных слов русского языка, и ритмическое побочное ударение, обусловленное особенностями фразовой просодии.

4. В английском языке различают ударение и выделенность слога. В русском языке основной акустической функцией ударения является вершинообразующая функция: выделенный слог, не организующий вокруг себя другие слоги в соответствии с редуцированной моделью русского языка, не является ударным. Если различать ударение и выделенность слога в русском языке, так же как в английском, становится понятно, что простое отсутствие редукации гласного в неглавноударном слоге не означает автоматически наличия второстепенного ударения.

5. Ряд морфем английского и немецкого языка, по мнению исследователей, обладает так называемым метрическим свойством: свойством вынуждать появление второй акцентной вершины в слове (ПУ). В английском языке это прежде всего суффиксы, в немецком – префиксы. Попытки выделить подобные морфемы на материале русского языка показали, что нельзя выделить такие аффиксы, которые всегда приводили бы к появлению в русском слове дополнительной акцентной вершины.

6. Сложные слова в английском и немецком языках могут принадлежать к одной из четырех акцентуационных моделей: одна вершина (ударение) – две равносильные вершины (double-stressing) – второстепенное ударение в препозиции – второстепенное ударение в постпозиции (в русском языке подобной модели не существует). Акцентная схема сложно-

го слова при этом регулируется комплексом словообразовательных и ритмических факторов.

7. Среди акустических характеристик важнейшей для реализации второстепенного ударения в русском языке является увеличение длительности гласного и наличие тонального перелома на гласном слога под ПУ. В английском языке главным акустическим показателем ПУ является движение тона: типичным является падение тона на слоге – носителе ПУ. Второй по важности акустический коррелят ПУ в английском языке – это длительность, далее идут интенсивность и качество звука. В немецком языке ведущими акустическими признаками главного ударения являются мелодический контур и длительность, а также их сочетание. В случае побочного ударения длительность становится нерелевантной.

8. Появление ПУ в сложных словах английского, немецкого и русского языков зачастую определяется типом связи между компонентами сложного слова (сочинение или подчинение), а также их происхождением.

9. Одной из универсальных ритмических тенденций, характерных для большинства европейских языков, является изохронность междуударных интервалов, что ведет к появлению ритмического побочного ударения на начальных слогах длинных слов, даже не сложных по структуре.

10. Еще одной просодической универсалией является тенденция к смещению ударения к началу слова. Фиксированность второстепенного ударения на определенном слоге сложного слова не всегда соблюдается в реальной речи, и чем естественнее коммуникация, тем больше вероятность синтагматического смещения.

## **Аудирование профессионально ориентированного текста: особенности устного научного текста и его подача в иноязычной аудитории**

**И. П. Кузьмич**

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Устный научный текст, аудиотекст, обучение аудированию*

**Summary.** Nowadays it seems quite impossible to conduct an efficient teaching and understanding to foreign students without proper knowledge of the results of the latest linguistic researches on the scientific texts in their oral presentation.

1. Аудирование профессионально ориентированного текста является одной из основных задач реальной коммуникативной деятельности иностранных учащихся в русской речевой среде.

2. При обучении аудированию принято использовать учебный аудиотекст, предназначенный для восприятия на слух, построенный по специальным методикам.

3. В последние годы рядом специалистов обосновывается идея об использовании в практике преподавания русского языка как иностранного только аутентичных профессионально ориентированных материалов, в частности – аутентичного устного профессионально ориентированного текста.

4. Лингвистическую базу для реализации этой идеи могут дать активно ведущиеся в настоящее время исследования устной научной речи, выявившие ее особенности и отличия от письменной научной речи.

5. При обучении аудированию устного научного текста представляется необходимым учесть рекомендации о введе-

нии в активный словарный запас учащихся не только собственно терминологии, но и слов с «семантической и акцентной доминантами» (Т. П. Скорикова), а также частиц, используемых в этой сфере речевого общения. В подготовке учащихся к восприятию устной научной речи должны найти свое место особенности построения устного научного текста, в частности, незавершенность синтаксического оформления высказывания, контаминация синтаксических структур, наличие разнообразных метатекстовых средств, важных для ориентации в логико-композиционной структуре устного текста и для «интимизации» и «авторской деанонимизации» (Д. Брчакова).

6. Задача обучения аудированию устного научного текста требует расширения предварительной работы над языковым материалом и ее детализации.

7. В сообщении предполагается продемонстрировать пример подачи устного научного текста в иноязычной аудитории.

## **Проблема восприятия символов поэзии серебряного века испаноговорящими студентами**

**М. В. Кутьева**

Российский университет дружбы народов, Москва

**Summary.** Here we compare connotative components of words, which became symbols in Russian and Spanish poetry of the beginning of 20th century. Foreign students learning Russian need a special commentary to understand it.

Легкость метафорического переосмысления мира природы заметна и в русской, и в испанской авторской речи. Русский и испанский языки в начале XX века дали миру выдающихся поэтов-символистов, имажинистов, акмеистов. Это С. Есенин, М. Цветаева, А. Ахматова, Б. Пастернак, F. G. Lorca, A. Machado, M. Hernandez, J. R. Jimenez. Эти авторы населили мир поэзии самыми неожиданными образами, созданными на основе простых явлений и объектов, известных всем. Сама лексика языка, ее потенциальные

возможности, особенности национального мышления, способа видения мира располагают к широкому варьированию коннотативных оттенков.

Слово, живя в языке коллектива, заряжается ассоциативно-образными, креативными возможностями, насыщается разнообразными семантическими нюансировками. Эта заряженность позволяет употребить слово в определенном контексте не так, как это было бы обычно для нейтральных форм его жизни.

Остановившаяся на поэтических строках, мы нередко сталкиваемся не с чисто словесными метафорами, а с отголосками мифологического мышления.

*Ветры – веяли, птицы – реяли,  
Лебеди – слева, справа – вороны...*

*Наши дороги – в разные стороны* (М. И. Цветаева).

Предощущение смерти здесь не названо напрямую. Впечатление о ней создается дополнительными обертонами семантики слова «ворон», которое традиционно в рассматриваемых здесь культурах символизирует смерть: цвет ворона – черный, кладбище – излюбленное место этой птицы.

Национальное сознание прихотливо наделяет объекты не-реальными, вымышленными свойствами. Ассоциативное представление о предмете далеко не всегда соответствует объективной реальности. Не действительность отражена в образной, поэтической номинации, а некое представление о ней. Значит, в лексической семантике закрепляется не совсем действительность, скорее – отражение действительности в человеческом сознании.

Поэтическая речь многозначна по своему существу. Нет многозначности – нет поэзии.

В поэзии диалектика формы и содержания особенно тонка и многогранна – «содержание оформлено, а форма содержательна». Стих не просто допускает множественность интерпретаций смысла и их субъективности, он требует такой множественности и вариативности. Символы претерпевают семантические приращения и сдвиги.

*Я знаю, что нежнейший май  
Пред оком Вечности – ничтожен.  
Но птица я – и не пеняй,*

*Что легкий мне закон положен...* (М. И. Цветаева)

Здесь *птица* противопоставлена вечности. Таким образом, один и тот же акустический образ вызывает к жизни разные понятийные, сигнификативные образы.

В подобных контекстуально обусловленных преобразованиях денотатов (или денотативное значение) выступает в качестве строительного материала. Не теряя при этом своего собственного значения, денотатив предстает в преобразованном виде. Так создается «совмещенное видение двух картин» [Гак 1977, 110] – иносказательное именование фрагментов действительности, при котором в сознании вос-

принимающего сохраняется и буквальное, и метафоричное значение слова.

В русской поэзии – и классической, и современной – *чайка* – всегда положительный символ. Это верность, возвышенность, романтичность:

*Чайки за кормой верны кораблю,  
Как ветрам облака...*

Истоки символизации животных связаны с тотемизмом и поклонением животным, уходят корнями в глубокую древность. В первобытном понимании, человек – двулично, замаскированное, непредсказуемое и сложное существо. В отличие от него животное – существо простое, понятное и однозначное. Его положительные и отрицательные качества ясны и неизменны. Авторские образы, естественно, возникают не из пустоты. Они опираются на национальное мироощущение. Вдохновение для создания новых образов носитель языка обычно черпает из окружающей его природы, а это, разумеется, мир животных и растений.

Группа растений и в русском языке, и в испанском нагружена образными коннотациями. Излюбленные испанцами эмблемы – *роза* и *ирис*. По уже упомянутому словарю, *роза* – символ любви, а *lirio* (ирис) символизирует чистоту, робость, надежду на утешение, душевную муку. Параллельно, *роза* – это *она*, *ирис* – *он*.

В испанском языке, по сравнению с русским, наблюдаются большие различия в метафоризации (в частности, с помощью цветочной лексики) мужских и женских качеств. Испаноязычная языковая картина мира четче разделена на мужскую и женскую половины. Наименование *цветок*, будучи в испанском языке словом женского рода, применимо только к женщине. Названия цветов – *роза*, *лилия*, *мимоза* – легко используются носителями языка в разговорной речи для обращения к женщине. Подобные комплименты не воспринимаются как высокопарные. На них порой не обращают внимания. Свежесть метафоры стерта.

Авторская речь основывается на общепринятой норме и питается ею. Какими бы нестандартными ни были поэтические вольности, они отражают объективную возможность возникновения побочных значений, заданных системой. Если бы автор был только субъективен, он был бы непонятен. Для того, чтобы он стал понятен иностранным учащимся, нужен обширный комментарий.

## Этимологический анализ как способ семантизации лексики в иностранной аудитории

О. Н. Левушкина, О. А. Литвинко, А. М. Тарасевич

Ульяновский государственный университет

*Этимологический анализ, способ семантизации лексики*

**Summary.** Etimologikal analysis may be widely used as a way of presentation vocabulary to the audience learning Russian as a foreign language at the advanced level. His method helps to explain the meaning of those groups of words which are the most difficult for foreign students to learn.

Методисты называют различные способы семантизации лексики в иностранной аудитории (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пассов, Т. А. Вишнякова, В. И. Половникова, А. Н. Шукин и др.): объяснение новых слов с помощью наглядных пособий, перевод на родной язык, подбор синонимов и антонимов, дефиниция, контекст, словообразовательный анализ слова. Этимологический анализ как способ семантизации лексики выделяют Е. И. Пассов и Т. А. Вишнякова, рекомендуя использовать его главным образом при обучении чтению.

Первые пять способов основаны на механическом запоминании. При необходимости запоминания большого количества слов и их значений это неэффективно, так как для иностранных студентов важно понимание и осознание зависимости между формой слова и его значением, что реализуется при комплексном использовании словообразовательного и этимологического анализов как способов семантизации лексики.

В процессе использования этимологического анализа в иноязычной аудитории, на наш взгляд, можно выделить определенные этапы: **пропедевтический** (на начальном этапе обучения) и **основной** (на основном и продвинутом).

**Пропедевтический** этап отличается тем, что идет работа со словами, которые содержат международные элементы, знакомые студентам по родному языку.

На **основном** этапе, когда студент видит морфемный состав русского слова, понимает значение основных языковых формантов, он может точнее понимать значение слова в целом. В работе с иностранными студентами это действие в отношении исконно русских слов из синхронного плана возможно и необходимо переносить в диахронический план.

Этимологический анализ как способ семантизации лексики требует от иностранных студентов наличия достаточно развитого словарного запаса, прежде всего пассивного и потенциального. Если проводить аналогию с детской речью, то этот этап развития речи иностранных студентов можно назвать этапом «от двух до пяти» (Чуковский) – когда базовое количество слов, необходимых для коммуникации, усвоено, и эта база становится стартовой для дальнейшего развития словаря путем осознания семантических связей слов. Каждое слово в сознании человека начинает «обращать» родственными, так как усваивается словообразовательная система языка. Этимологический анализ помогает расширить это гнездо и углубить понимание значения каждого слова. Не случайно именно на таком этапе в детской речи (когда усваивается словообразовательная система языка) ученые отмечают гигантский скачок в развитии словаря. Именно на этом этапе дети задают так много вопросов «Почему это так называется?». В это время лингвисты фиксируют всплеск детской этимологии.

Поэтому использование элементов этимологического анализа на продвинутом этапе обучения русскому языку иностранных студентов создает базу для такого же гигантского скачка в развитии словарного запаса, как и у детей-носителей языка.

Этимологический анализ как прием семантизации лексики в обучении русскому языку как иностранному характеризуется упрощенностью и фрагментарностью. Использование этого приема обуславливается прежде всего особенностями слова, изученностью его этимологии и возможностью использовать ее для объяснения значения. Поэтому данный прием достаточно сложен и требует развитой языковой компетенции учащихся и методической интуиции преподавателя. В зависимости от объема лингвистической информации, которую позволяет сообщить слово, в зависимости от особенностей текста, количество слов, с которыми студенты продвинутого этапа могут познакомиться в ходе одного занятия, может варьироваться от 1 до 5. Несмотря на достаточную сложность, этот прием отличается высокой эффективностью в работе с лексикой и служит не только семантизация слова, но и эффективному обогащению пассивного и потенциального словарей.

Объяснение, уточнение значения слова при опоре на этимологический анализ возможно, так как обращение к историческому корню зачастую возвращает слову его исходную образность, объясняет причину наименования. Например, исконное слово *бочка* образовано от общеславянского «бок» – ‘округлость’. Поэтому *бочка* – это округлый сосуд с изогнутыми сторонами. Эффективное обогащение пассивного и потенциального словаря учащихся при изучении лексики с опорой на этимологический анализ происходит потому, что во многих случаях при обращении к историческому корню возможно составление гнезда слов, родственных исторически и содержащих общий элемент значения, заложенный в историческом корне. Таким образом, усваивая значение

исторического корня, студент получает возможность понять и запомнить значение не одного слова, а целой группы исторически родственных слов. Например, исконное слово *кремль* восходит к историческому корню «кремь, кромь» – ‘огороженное место, обнесенное стенами’ (крепость). Исторически родственными слову *кремль* являются такие слова, как *кромка* (‘край чего-либо’), *кроме* (‘за исключением’, буквально «за кромкой»), *укромный* (буквально «укрытый от посторонних»). Поскольку в одном этимологическом гнезде могут оказаться слова, в современном языке очень далекие друг от друга по значению, в методических целях следует ограничиться только теми, между которыми иностранные студенты смогут установить связь в значении.

Таким образом, этимологический анализ слова как прием семантизации лексики позволяет во многих случаях объяснить значение именно тех групп слов, которые составляют наибольшую трудность для иноязычных студентов на основном и продвинутом этапах обучения.

Принципиальными для разработки системы заданий по семантизации лексики с опорой на этимологический анализ в процессе обучения чтению иностранных студентов продвинутого этапа мы считаем следующие положения:

1. Одновременно используются несколько способов семантизации.
2. Использование этимологического анализа как способа семантизации лексики предполагает обязательное параллельное использование словообразовательного анализа.
3. Работу с подобранными родственными словами, которые будут записаны в словообразовательном гнезде, должна предварять работа над значениями тех аффиксов, которые встретятся в этих словах.
4. Составление этимологического гнезда должно вестись таким образом, чтобы развивать этимологическую догадку студентов.

## Некоторые наблюдения о методике преподавания глаголов движения в русском языке как иностранном. Глагольные таблицы

К. В. Летцбор

Пизанский университет (Италия)  
Letzbor@mail.sprit.org

Таблица приставочных глаголов движения для более наглядного введения системы определенных и неопределенных глаголов движения совершенного и несовершенного видов в рамках РКИ

Глаголы движения – это особый раздел аспектологии русского языка, в котором основную сложность представляют приставочные глаголы движения. В методике их преподавания иностранным учащимся необходимо учитывать отсутствие категорий вида (совершенного /СВ/ и несовершенного /НСВ/) и оппозиции по определенности (однонаправленности) и неопределенности (разнонаправленности) глаголов движения в системе родного языка и объяснять русскую концепцию движения во всей ее целостности.

Нам кажется очень важным упорядочить приставочные глаголы движения и представить их в доступном виде для иностранных учащихся. Нагляднее всего это можно сделать с

помощью таблицы, построенной по следующему образцу: однонаправленные видовые глагольные пары с одной стороны и возможные разнонаправленные глаголы (или в отдельных случаях глагольные пары) с той же приставкой – напротив.

Такое построение позволяет студентам легко ориентироваться во множестве глагольных форм, а также, установив требуемый по контексту вид и направленность, быстро найти в нужной колонке искомую глагольную форму. Ниже приводится вариант подобной таблицы. За неимением достаточного места для всех глаголов движения, здесь мы помещаем только два произвольно выбранных приставочных глагола, образованных от пары глаголов НСВ *идти* – *ходить*.

Опред. (Однонапр.)		Неопред. (Разнонапр.)		Примеры
СВ	НСВ ИДИ	СВ	НСВ ХОДИТЬ	
<i>С(О)-сойти</i> <sup>1</sup>	<-> <i>сходить</i> <sup>1</sup>	<i>С(О)-сходить</i>		(движение вниз) <i>Она сошла вниз по лестнице. – Она сходила с лестницы.</i> (+ «-ся»): движение из разных направлений в одну точку) <i>Вечером они сошлись во дворе. – Каждый день они сходятся во дворе.</i> (переносное знач.) <i>Ученые не могут сойтись во мнении по этому вопросу. – Не все ученые сходятся во мнении по этому вопросу.</i> (идиоматическое знач.) <i>Ты с ума сошел! – Он медленно сходит с ума.</i> <i>Я собираюсь сходить в магазин.</i>
<i>сойтись</i> <sup>1</sup>	<-> <i>сходиться</i> <sup>1</sup>			
<i>сойтись</i> <sup>2</sup>	<-> <i>сходиться</i> <sup>2</sup>			
<i>сойти</i> <sup>2</sup>	<-> <i>сходить</i> <sup>2</sup>			
<b>ВЫ-</b> <b>выйти</b>	<-> <b>выходить</b>	<b>ВЫ-</b> <b>выходить</b>	<-> <b>выхаживать</b>	<i>Он вышел на улицу. – Он выходил на улицу каждый день.</i> <i>Врач выходил больного. – Этот врач выхаживает любых больных.</i>

В подобной таблице предполагается перечислить все возможные приставочные глаголы, образованные от глагольных пар НСВ типа *идти – ходить, бежать – бегать*, компануя глаголы в отдельных колонках в соответствии с их видом и направленностью. Для особой наглядности глаголы НСВ можно вынести на серый фон. Видовые пары соединяются стрелками. Это позволяет учащимся легко разобраться в тройке, а иногда и в четверке схожих между собой глаголов и быстро найти правильную видовую форму интересующего глагола движения.

В отдельной колонке указываются краткие примеры к каждому отдельному глаголу, облегчающие понимание его значения и дающие простой образец употребления. Перевод на родной язык глагольных форм не всегда представляется достаточно эффективным, поскольку один он зачастую не в состоянии передать все оттенки значения, выражаемые русской фразой.

Для простоты усвоения все глаголы разделены на три группы в зависимости от частотности их употребления. Наиболее частотные глаголы выделены жирным шрифтом, глаголы средней частотности выделены курсивом, малоупотребительные глаголы оставлены нормальным шрифтом. Такое разграничение дает возможность, с одной стороны, составить полную картину приставочных глаголов, с другой стороны, сосредоточиться на более важных значениях и лексемах для каждого уровня обучения. Частотность употребления глаголов проверялась в каждом отдельном случае по «Национальному корпусу русского языка» ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)).

Подобная таблица помогает четко разграничить однонаправленные и разнонаправленные приставочные глаголы и избежать многих ошибок, связанных с омонимией одно-

направленных глаголов НСВ и разнонаправленных глаголов СВ. На начальном этапе обучения таблица может служить наглядным пособием, иллюстрирующим аспектуальную подсистему глаголов движения во всем ее богатстве и целостности. На продвинутых этапах ей можно пользоваться как справочником при поиске нужной формы или видовой пары или просто, чтобы обогатить словарный запас студентов новыми русскими приставочными глаголами движения и предать большую выразительность их речи.

#### Литература

1. Зализняк Анна А., Шмелев А. Д. Введение в русскую аспектологию. М., 2000.
2. Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998.
3. Колесникова А. Ф., Успенская И. Д., Дорофеева Т. М. и др. (изд.). Лексика, грамматика: Учебник для зарубежных преподавателей. М., 1986.
4. Маслов Ю. С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском языке // Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. Л., 1984.
5. Падучева Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 1996.
6. Спагис А. А. Образование и употребление видов глагола в русском языке. М., 1961.
7. Benacchio R. Конкуренция видов, вежливость и этикет в русском императиве // Russian Linguistics, 26. №2. 2002. P. 149–178.
8. Cavaion D. Aspetto verbale e racconto. Venezia, 2000.
9. Lasorsa C. Contesti Aspettuali-Temporali in Russo e Italiano // Studi It. di Linguistica Teorica e applicata. IX. №3. 1980.
10. Perillo F. S. La lingua russa all'università. Fonetica, morfologia e sintassi. Bari, 2000.

## Профессионально ориентированное обучение русскому языку: учебный комплекс для иностранных студентов-химиков

Т. В. Летягова, Л. И. Судакова

Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева, Москва

*Учебный комплекс, профессионально ориентированный текст, иностранные учащиеся, химико-технологический профиль, чтение*

**Summary.** The article deals with the structure and the content of the Educational Russian Language Complex for Foreign Students who specialize in chemical technology.

1. На кафедре русского языка РХТУ им. Д. И. Менделеева ведется работа над Учебным комплексом по русскому языку для иностранных учащихся химико-технологического профиля, создание которого было обусловлено следующим: отсутствием учебников по РКИ для студентов данного профиля, а также методически обоснованным положением о том, что для успешного обучения учащихся инженерного профиля и ведения ими учебно-научной деятельности на русском языке необходимо создавать новый тип пособий, в основе которых лежат аутентичные тексты, взятые из предметных вузовских учебников.

Учебный комплекс включает в себя пособия по чтению, сборник тренировочных упражнений, корректировочный курс по фонетике и интонации, материалы по текущему и итоговому контролю. Он создается с учетом многолетнего опыта преподавания русского языка иностранным учащимся инженерно-технического и естественно-научного профиля на ведущих кафедрах России и предназначен иностранным студентам 1–3 курсов, а при необходимости может быть использован в работе с магистрантами.

2. В настоящее время завершена работа над первой частью Учебного комплекса – пособием «*Читаем тексты по общей химии*». Цель пособия – развитие навыков чтения текстов по специальности и формирование умений воспроизводить содержание прочитанного в устной или письменной форме. Оно адресовано студентам-химикам первого года обучения, а также магистрантам, имеющим подготовку по русскому языку в объеме программы I сертификационного уровня. Пособие состоит из 8 уроков и рассчитано на 96 часов аудиторных занятий.

В пособие для изучающего чтения включены аутентичные тексты из учебников, энциклопедий, словарей, по специальности «Химия» объемом от 700 до 1400 слов. Тексты дают представление об основных этапах развития химиче-

ских знаний, воссоздают историю научных открытий, рассказывают о вкладе отдельных ученых в развитие той или иной теории, знакомят с химическими технологиями и связанным с ними промышленным производством, охватывающим все важнейшие сферы хозяйственной деятельности человека. Поскольку нашей аудиторией являются и магистранты, т. е. учащиеся, которые в процессе обучения должны вести научное исследование, а по окончании обучения написать магистерскую диссертацию, мы включили в пособие тексты, которые знакомят с научным методом познания и его диалектической сутью, формируют понимание механизма создания новых теорий.

Каждая тема-урок разработана по методике изучающего чтения и состоит из разделов: *активная лексика, текст, система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий*. Помимо текстов и заданий к ним пособие включает Приложения: 24 грамматические таблицы, словарь основных понятий и терминов, словарь глаголов.

3. Логическим продолжением данного пособия является следующее – «*Читаем тексты по неорганической и органической химии*», в котором выдерживается тот же принцип отбора и организации учебного материала, однако конечным результатом выполнения предлагаемых в пособии заданий будут такие формы преобразования текста, как тезирование и реферирование.

4. «*Корректировочный курс по фонетике и интонации*» ставит своей целью продолжить совершенствование произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся, сформированных на этапе подфака. В этом курсе большая роль отводится самостоятельной работе студента, который должен начитанные и записанные на носителе преподавателем фрагменты учебного текста многократно прослушать дома с целью корректировки фонетико-интонационных навыков, отработки техники чтения, запоминания активной лексики.

5. «Пособие по чтению для будущих инженеров-химиков» представляет собой сборник профессионально ориентированных научно-популярных текстов. Цель пособия – развить у иностранных учащихся навыки разных видов чтения (ознакомительного, изучающего и просмотрового) на текстах тематически связанных с их будущей профессией, наукой, техникой, научными технологиями; расширить пассивный и активный лексический запас; удовлетворить потребности будущих инженеров в получении профессионально значимой информации. Пособие предлагает тексты для чтения по следующим темам: «Российские ученые и деятели зарубежной науки», «Нобелевские лауреаты», «Научное открытие в жизни общества», «Настоящее и будущее планеты» и др. При составлении пособия использовались материалы периодической печати, научно-популярные журналы («АиФ»), «Наука и жизнь», «Химия и жизнь» и др.)

6. «Сборник тренировочных упражнений» представляет собой коррективный курс, нацеленный на систематизацию и углубление грамматических навыков и умений. Он

имеет универсальный характер, может быть использован в работе с различными категориями учащихся – студентами, магистрантами, аспирантами. В нем отрабатываются типовые грамматические модели и их модификации, отражающие коммуникативные потребности иностранных учащихся инженерно-химического профиля. Сборник упражнений предназначен в основном для самостоятельной работы студентов.

7. Созданный Учебный комплекс содержит необходимый методический аппарат, организующий деятельность преподавателя и студента. Материалы Комплекса рассчитаны как на аудиторные, так и на самостоятельные занятия студентов, формируют навыки и умения в четырех видах речевой деятельности, готовят к овладению лексико-грамматическим материалом в объеме II сертификационного уровня и в перспективе нацеливают на сдачу теста «Профессиональные модули. Химия. Химические технологии». Обучение всем видам речевой деятельности ведется комплексно, однако приоритетным является чтение и интерпретация текста.

## Русский жест в восприятии китайцев (на примере рассказов А. Чехова)

Ли Си-мэй

Университет китайской культуры, Тайпей (Тайвань)

*Паралингвистика, жест, художественный текст, творчество Чехова*

**Summary.** In this report will analyze the function of gesture in the short stories of Anton Chekhov.

Жест как невербальная составляющая дискурса, как проявление особой культуры и традиции при работе в иностранной аудитории приобретает особую важность. Жест является необходимым элементом общения и, без сомнения, национален. Жестовый язык русских также самобытен и требует особого внимания от изучающих русский язык как иностранный, поэтому Акишина А. А., Х. Кано, Т. Е. Акишина – составители лингвострановедческого словаря «Жесты и мимика в русской речи» (М., 1991) – поставили перед собой задачу ознакомления с системой жестов; в словарь вошли как элементы жестикуляции и мимики, сопровождаемые устойчивыми словосочетаниями (*махнуть рукой*), так и не поддерживаемые языком, такие как *тереть себе лоб*. Однако и словарь, как показывают наши наблюдения, не всегда отражает все встречающиеся жесты.

Жест и мимика тесно связаны со словом, но имеют и свое собственное значение. Даже отказ от жеста, сдерживание проявления на лице чувств может оказаться столь же значимым, как смех, слезы и т. д. (*Крейдлин Г. Е. Риторика позы // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Ю. С. Степанова. М., 2001, С. 208*).

Особую значимость приобретает жест в художественном тексте, где ему отводится дополнительная живописующая функция, функция раскрытия характера. Авторские оценки, передоверенные героям или повествователям, детали внешнего облика, проявления мимики и движения, ассоциативно связываемые с настроениями и чувствами героями, со шкалой его отношений и ценностей, становятся в ходе чтения художественного произведения очевидными для читателя русского, но не всегда – для иностранца. Препятствием этому может быть незнание смысла, кроющегося за конкретной деталью – жестом, движением. С другой стороны, автор не всегда расставляет все точки над *i*: он вправе рассчитывать на читательскую активность, усложняя тем самым задачу читающего, поэтому не всегда завуалированное становится при чтении сразу очевидным, что создает для иностранца дополнительные трудности.

У А. П. Чехова любая незначительная, на первый взгляд, деталь может оказаться весьма значимой, хотя и не отмеченной особым авторским вниманием. Внимание к детали, концентрирующей большое в малом, – одна из особенностей стиля писателя, придающая неповторимое своеобразие его творчеству.

Герои рассказов А. Чехова часто попадают в ситуации, где они совершают мыслительные операции, например, попытка вспомнить нужную «лошадиную» фамилию: *поднял глаза к потолку и зашевелил губами; ходили из угла в угол, почесывая лбы* («Лошадиная фамилия»), или же в ситуации, заставляю-

щие испытывать те или иные ощущения, – бояться, волноваться, радоваться, переживать («Смерть чиновника», «Случай с классиком», «Беззащитное существо» и др. рассказы).

Автор не всегда называет чувства, испытываемые героем, – часто он прибегает к жесту, способному проецировать, косвенно указывать на переживаемые чувства, участвовать в создании эмоционально-образительного плана текста. Например, в рассказе «Радость» мать Мити Кулдаорова, разбуженная ночью и напуганная его непривычной возбужденностью, громким разговором и сообщением о том, что про него напечатали в газете и теперь о нем «знает вся Россия», не произнесла ни слова, но *взглянула на образа и перекрестилась*. Перед прочтением заметки в газете вслух она снова *взглянула на образа и перекрестилась*. Это жест, часто у русских сопровождаемый словами *Не дай (не приведи) Бог! Спаси Господи!*, можно расценить как проявление опасения, страха перед неизвестностью, нежелания слышать о чем-либо. Этот жест в бытовом «исполнении» вряд ли может рассматриваться как молитва, адресованная Господу. Жест автором никак не комментируется и его понимание остается на усмотрение читателя.

Некоторые выразительные жесты, даже сопровождаемые словесным комментарием, могут остаться непонятыми носителем иной культуры. Достаточно вспомнить завершение рассказа «Лошадиная фамилия»: *Накося! – сказал генерал с презрением и поднес к лицу его два кукиша. – Не нужно мне теперь твоей лошадиной фамилии! Накося!* Казалось бы, жест (не вошедший в названный нами словарь) избыточен – отношение генерала к услышанному передано словами, – однако столь грубая, но весьма выразительная, сверхэмоциональная жестикуляция усиливает впечатление торжества героя и презрения к собеседнику. Интересно отметить здесь и адекватность выразительному жесту стилистической окраски комментария, тесную связь формулы *накося!* (ср. *накося выкуси!*) и жеста. Непонятый жест может существенно снизить впечатление от концовки рассказа.

Авторские ремарки относительно жестов героев выполняют и характерологическую функцию. Унтер Пришибеев, солдафон и грубиян, слишком уверенный в себе, отвечая мировому судье, *делает руки по швам*, что выдает в нем и военную выправку, и привычку командовать.

Особенно важны для понимания авторского замысла жесты, свидетельствующие не только об эмоциональном состоянии героя, но и о его профессиональной принадлежности, например: *Почечуев трагик по профессии и по натуре: сильные выражения, сопровождаемые биением по груди кулаками, ему очень к лицу. ...Почечуев закрыл ладонями лицо и отвернулся к окну. В кассе, кроме кассира, присутство-*

вало много актеров и театралов, поэтому дело не стало за советами, утешениями и обнадеживаниями. Для первого жеста указана лишь «привязка», но не его содержание; для второго прояснением служит ближайший контекст. Состояние растерянности, ужаса антрепренера, находящегося в отчаянном положении – он вынужден отменить концерт из-за запоя актера – также передано через жест: *He может!* – объявил Почечуев, хватая себя за волосы. – Как вам это покажется? («Средство от запоя»).

## Проблема тестирования при оценке фонетического уровня владения русским языком как иностранным

И. М. Логинова

Российский университет дружбы народов, Москва

*Русский язык как иностранный, государственный стандарт, фонетическое тестирование*

**Summary.** The specificity of phonetic testing is defined by a place of phonetics in the language system. The contents of tests includes checking-up knowledge (theoretical and practical), skills in different aspects of phonetics (sounds, rhythmic, intonation) in various kinds of speech activity. Forms of tests depend on the purposes and a grade level.

Значимость звуковой стороны речи определяется не только положением фонетики на иерархической лестнице языковых систем, но и ее статусом как формы по отношению ко всем другим ярусам и уровням языка, на которых формируется значение звучащего высказывания.

В системе государственного тестирования для установления уровня владения русским языком как иностранным фонетический аспект практически отсутствует. Для осуществления адекватной языковой коммуникации, согласно Госстандарту III уровня (что соответствует подготовке бакалавра-филолога или магистра-нефилолога), необходимо «владеть основными фонетическими и интонационными нормами русского произношения, не допуская ошибок, нарушающих коммуникацию». Здесь не конкретизированы ни нормы, ни ошибки, тогда как другие аспекты языка изложены намного более подробно и конкретно. Условия фонетического оформления речи в разных видах речевой деятельности Госстандартом не определены.

Тем не менее, аудированию и говорению – видам речевой деятельности, связанным со звучащей речью, посвящена добрая треть всех заданий Госстандарта с формулировкой требования понимания не менее 80% информации звучащей русской речи и при этом уметь понимать на слух «границы смысловых частей», «характер связи смысловых частей текста», «основную и дополнительную информацию монологического научного текста», «вопросы, тематически связанные с предшествующим монологическим высказыванием» и т. п. Все это при недискретности бесплаузного потока речи требует обучения восприятию звуковых модификаций фонематических единиц и ритмико-интонационного оформления синтагмы и фразы в рамках перцептивно-артикуляционной базы в широком ее понимании как системы динамической организации речи, что никак не отражено в содержании Госстандарта. Между тем, при выходе учащегося в естественную языковую среду на первый план выдвигается проблема не только и не столько корректного произношения, сколько именно аудирования и адекватного понимания звучащей окружающей речи в ее спонтанной форме и быстром темпе.

Существенно и то, что стандарты, разработанные для филологов – будущих преподавателей РКИ, должны быть ориентированы на формирование не только практических умений и речевых навыков, но и теоретических знаний в процессе усвоения как теоретических, так и практических курсов по современному русскому языку. Объем таких знаний в области звукового строя языка также не сформулирован в стандартизованных тестах.

Требования к фонетико-ритмико-интонационной стороне высказывания не включены ни в критерии оценок речи учащихся, ни в инструкции для преподавателей, предъявляющих тексты для аудирования непосредственно или через магнитофонную запись, от качества речи которых в немалой степени зависит адекватность работы тестируемых учащихся. В связи с этим разработка фонетического тестирования с учетом его многосторонних задач и особенностей становится достаточно актуальной.

Специфика фонетического тестирования определяется местом фонетики в языковой системе и речевой коммуникации, ее статусом формы по отношению к содержанию, о чем шла речь выше. Содержание тестов и форма их проведения зависит от этапа обучения и задач тестирования (временные «срезы» – поэтапная проверка усвоения материала, закрепление учебного материала, промежуточные и итоговые контрольные задания и т. п.), а также от вида речевой деятельности (чтение упражнений, восприятие и запись фонетических или орфографических диктантов и заданий, ответы на вопросы и задания, устная реакция на высказывание, восстановление контекста, запись лекций, самостоятельные письменные работы: сочинения, изложения, упражнения и пр., специальные фонетические задания). Обе формы языка: письменная (в разных видах) и устная – являются надежными и взаимодополняющими источниками изучения иностранного акцента в звуковом оформлении русской речи, способов его преодоления и средств проверки и контроля знаний, умений и навыков, с той лишь разницей, что в письменной речи фиксируются главным образом явления языковой системы и выявляются ошибки «фонематического» типа, а устная речь показывает не только фонематические, но и фонетические, «орфофонические» (по Л. А. Вербицкой) особенности звуковой интерференции как результат реализации фонем, ритмических моделей слова и интонационных единиц в звучащей речи.

Итак, жест в художественном тексте несет особую нагрузку, участвует в реализации авторского замысла. Он может создавать комический эффект, служить средством оценки, способом показа душевного состояния и эмоционального настроения героя. Язык жестов каждой из культур самобытен, и лишь в некоторой части совпадает с жестикულიцией другого народа, поэтому жесты, представляющие лакуны у иностранного читателя, нуждаются при изучении русского языка в особом внимании.

В методической и научно-педагогической литературе уже имеются попытки определения задач, форм и языкового содержания фонетического тестирования, но касаются они главным образом произносительной стороны речи на уровне отдельного слова: звуковой и ритмической. Гораздо менее отражен фразовый, интонационный уровень, хотя теоретическая основа тестирования в виде моделей описания русской интонационной системы со своими единицами и средствами уже давно представлена, в частности, в академической грамматике, в вузовских учебных курсах и учебных пособиях к спецкурсам (имеется в виду прежде всего «фонологическая» теория русской интонации Е. А. Брызгуновой).

Еще менее подвергаются тестированию языковые знания русской фонетики, в разной степени необходимые для усвоения формы звучащей речи как нефилологами, так и особенно филологами – будущими преподавателями РКИ. Качество тестов для теоретического усвоения системы понятий в области русской фонетики связано с выбором модели описания фонологической системы и артикуляционной базы в общей и русской фонетике и степенью учета русской орфоэпии, претерпевшей существенные изменения на протяжении XX века, фундаментально исследованные и описанные в специальной литературе, но не отраженные пока в учебной литературе и потому, к сожалению, зачастую не учитывающиеся в практике обучения фонетике РКИ (опыт описания вокализма и ударения в РКИ, а также системы упражнений для обучения современному русскому произношению на основе этой модели представлен в работах автора: Логинова 1981, 1992: цикл учебных пособий и монография).

Высказанные положения определяют особенности фонетического тестирования и содержание тестов, разрабатываемые автором.



# Опыт составления учебника по русскому языку для арабских студентов

М. И. Магомедов, И. И. Эфендиев

Дагестанская государственная медицинская академия, Махачкала

*Язык, русский, учебный, литература, иностранный*

**Summary.** The article presents an experience of composing Russian textbook for Arabian students. The purpose of the textbook is teaching foreign students Russian with the stress on prevention of various lexical and grammatical mistakes in oral and written forms of Russian speech and mastering by them the reading of special medical literature as well.

Необходимость создания учебной литературы по русскому языку для арабских студентов обусловлена рядом обстоятельств. Прежде всего, это острая нехватка соответствующих учебных материалов, учитывающих современные информационные и демократические тенденции развития общества. Многолетний опыт преподавания русского языка арабским студентам в Дагестанской государственной медицинской академии показал, что, несмотря на большое количество учебных пособий по специальности «русский язык как иностранный», всегда существовала потребность в обновлении многих разделов дисциплины и их адаптации к конкретному контингенту учащихся. Сегодня перед специалистами все острее встает проблема создания новой методической базы курса, учитывающей новую социокультурную ситуацию, и отвечающую практическим нуждам обучения РКИ.

Из всего афро-азиатского контингента учащихся арабоязычные студенты, по нашим наблюдениям, быстрее приобщаются (в плане овладения устной речью) к русскоязычной среде. Однако данная (особенность) очень часто происходит в ущерб базовому коммуникативному качеству – грамматической правильности речи. Лексико-грамматические ошибки, избыточные в речи арабов, говорящих на русском языке, мешают им легко и целесообразно применять языковые единицы в практических целях.

Предполагается, что методологические основы учебника будут базироваться на основе анализа действующих в Рос-

сии курсов по изучению русского языка как иностранного. Целью учебника является обучение студентов-арабов русскому языку с упором на предупреждение различных лексико-грамматических ошибок в устной и письменной формах русской речи, а также овладение ими чтением специальной медицинской литературы.

Настоящая работа будет осуществляться в двух направлениях:

1. а) анализ наиболее типичных ошибок в речи иностранных студентов, связанных с употреблением существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глаголов, причастий и деепричастий; б) иллюстрация ошибок.

2. Учебные задания и упражнения, ставящие целью предупреждение ошибок в устной и письменной речи.

Материалы, на которых построены задания, передают ситуации, характерные для повседневной жизни студентов (занятия в институте, экзамены; посещение театров, выставок, музеев; спортивные соревнования, туристические походы; покупки в магазинах, поездки на транспорте; личные отношения и т. д.).

Анализ грамматического материала будет сопровождаться иллюстрацией ошибок, обусловленных влиянием родного языка студентов. Предлагаемые задания и упражнения будут ориентированы на развитие всех видов речевой деятельности.

## Когнитивные процессы и обучение речевому общению студентов гуманитарного профиля

В. Т. Марков

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Summary.** The theme of the report are cognitive operations in accordance with the system of exercises.

Когнитивная теория является продолжением теорий восприятия. Предметом когнитивной науки является когниция – познание и связанные с ним процессы. Мы ограничимся рассмотрением лишь когнитивных операций, реализующихся в процессе восприятия и порождения речи, исходя из самого процесса ее протекания в цепочке: восприятие – представление – мышление – абстрагирование.

*Восприятие* – это начальная стадия обработки информации. Вопрос о роли восприятия в когнитивных процессах связан с объемом восприятия. При кратковременном представлении способность к обработке информации основана на сенсорном хранении (иконическая память). Икона – это зрительный отпечаток, который может содержать больше, чем человек может запомнить [1]. Наряду с иконической памятью существует эхоическая память, возникающая после прекращения действия звука. Способность к чтению вполне может быть основана на иконическом хранении, позволяющем выявить неоспоримые признаки зрительного поля и игнорировать те внешние стимулы, которые являются несущественными. Сходным образом способность понимать речь может основываться на эхоическом хранении. Поэтому для формирования умений и навыков переработки информации, поступающей непосредственно по слуховому или зрительному каналу, ее хранению и манипулирования ею в кратковременной и кратковременной (оперативной) памяти следует строить микросистемы упражнений по формированию умений распознавания, запоминания, передачи сведений о зрительном (акустическом) образе воспринимаемых единиц изучаемого языка в оперативную память, умений, направленных на развитие механизма оперативной памяти.

*Представление* – это явление другого когнитивного уровня. После завершения процесса восприятия некоторые отобранные репрезентации переходят в кратковременную па-

мять. Для методики преподавания иностранного языка концептуальные репрезентации формируют декларативные знания, соответствующие знаниям и навыкам. Декларативным знаниям противостоят процедурные, дающие выход к формируемым умениям. По Р. Л. Солсо, существует два принципиально различных подхода к обработке информации: зависящая от входных данных («data-driven») и концептуально-зависимая. Дата-зависимая обработка начинается в момент поступления сенсорного сигнала, тогда как концептуально-зависимая обработка начинается тогда, когда у человека уже сформировалось понятие или ожидание того, какая информация ему встретится. По теории репрезентации существует несколько моделей обнаружения сложных когнитивных сигналов – сложных сочетаний сенсорных стимулов, опознаваемых человеком как член некоторого класса объектов – паттернов [2]. Когнитивные процессы восприятия паттернов являются в большей степени концептуально-зависимыми. Модель «снизу – вверх» предполагает распознавание паттерна с отдельных частей. Применительно к обучению рецепции информации для осуществления таких операций необходимо создать специальную микросистему упражнений, направленную на выработку умений прогнозировать: опознавать отдельные явления текста (предложения, фразы, абзацы), содержащиеся главную мысль воспринимаемого текста; на основе текста изложить главную мысль; предположить содержание текста по его заглавию, по содержанию первого абзаца и т. п.

Еще одна гипотеза опознавания информации называется «сравнение с эталоном». Такой механизм распознавания имеет практическое применение для построения микросистемы упражнений, ориентированной на формирование умений: опознавать незнакомые слова, словосочетания в составе предложения; незнакомые конструкции, предложения в тексте и т. п.

Альтернативным средством распознавания информации является прототипное сравнение. Прототип – это абстракция набора стимулов, множество сходных форм одного и того же паттерна. Существуют две теоретические модели формирования прототипов. Согласно одной из них (модели центральной тенденции) предполагается, что прототип представляет собой среднее из всех экземпляров, абстракцию некоторой фигуры. Вторая модель (модель частоты признаков) предполагает, что прототип отражает наиболее часто встречающееся сочетание признаков. Применительно к обучению общению первая модель важна для создания микросистемы упражнений, направленных на выработку умений: найти более подходящий ответ на вопрос, озаглавить текст; а вторая модель имеет значение для формирования умений компрессировать (сжимать) или, наоборот, расширять информацию текста.

*Мышление* – это процесс формирования новой мыслительной репрезентации, познавательная деятельность более высокого уровня. Теории анализа формального мышления предлагают модель анализа, которую можно проверить путем дедуктивной логики.

Еще одна форма рассуждений является индуктивной. Вывод выражается на языке вероятности, когда решение принимаются не столько в результате продуманной силлогистической парадигмы, сколько на основе прошлого опыта, а выводы считаются наилучшим вариантом из всех возможных. С точки зрения методики обучения общению эти моменты имеют важное значение для создания микросистемы упражнений для формирования умений: сделать вывод и выразить свое отношение, дать оценку; выбрать наилуч-

ший вариант ответа; оценить актуальность рассматриваемой проблемы.

*Абстрагирование* – это процесс управления понятиями. Абстрагирование дает следующие модели семантической структуры памяти: 1) групповая модель; 2) модель сравнительных признаков; 3) сетевая модель. Групповая модель соотносится с категоризацией понятий. Модель сравнительных признаков заключается в образовании концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека. Первая модель направлена на выделение минимальных единиц человеческого опыта в идеальных представлениях, вторая – на объединение единиц, сходных или тождественных, в более крупные разряды. Эти когнитивные операции применительно к процессу обучения дают возможность построить микросистему упражнений, направленную на формирование умений: воспроизводить элементы (текст), подлежащие категоризации, по одному или нескольким параметрам (признакам). Сетевая модель предполагает, что слова, их понятийные эквиваленты существуют в семантической памяти как независимые единицы. Сетевая модель основана на процессе классификации – способности группировать объекты по одному или более параметрам в субкатегории. Методически важным следствием этого когнитивного положения является возможность создавать систему упражнений, направленную на выработку умений объединять отдельные факты в смысловые блоки, группировать подходящие подтемы в общую тему.

### Литература

1. Найсер У. Познание и реальность. М., 1981.
2. Солсо Р. Когнитивная психология. М., 1995.

## Таблица или текст? Когнитивные основания выбора формы представления учебного материала

Н. И. Миронова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
Таблица, принципы восприятия, организация знаний, схема, гипертекст

**Summary.** The scheme (table) is preferable for the grammar presentation because of its cognitive basis (the figure and the ground, scheme) and hypertext form.

Традиционной формой представления правил русской грамматики, скорее, является текст, а не таблица. Исключения представляют некоторые морфологические правила. Но именно табличная форма представления учебного материала имеет неоспоримые преимущества, которые имеют когнитивные основания. Речь идет о принципах восприятия и организации знаний, использование которых дает возможность работать с таблицей как с гипертекстом.

Анализ перцептивного процесса показал, что при восприятии любого **дифференцированного** поля одна из его частей обязательно четко выделяется по сравнению с другими; эта часть была названа **фигурой**, а все остальные части – **фоном**, основой фигуры. Выделение фигуры на фоне всего остального является **автоматическим** и обязательным. Различие фигуры и фона объясняется их разными перцептуальными свойствами ([2, 65]; [3, 185-186]). Фигура отличается вещностью, дискретностью; определенностью, четкой организацией; она обладает контурами, границами, замкнута, локализована, имеет различимые части, маленькая, находится близко, впереди; имеет более яркий цвет, постоянна, значима и т. п. Фон же характеризуется бесформенностью, диффузностью, непрерывностью, отсутствием границы; он не локализован, без различимых частей, большой; находится далеко, сзади, имеет менее яркий цвет, непостоянен, незначим и т. п.

Чтобы выделение фигуры на фоне стало автоматическим, поле должно быть **дифференцированным**, т. е. часть, которую надо выделить, должна отличаться по своим перцептуальным характеристикам от фона, основы. Именно в таблице наблюдается такая дифференциация. В тексте же поле недифференцировано, фигура и фон представляют собой однородный набор сходных символов, поэтому выделение фигуры (нужной информации) из фона не может осуществляться автоматически. Оно носит осознанный характер и требует предварительного анализа содержания, т. е.

дополнительного времени и усилий. Поэтому с точки зрения законов восприятия именно табличная форма представления учебного материала является предпочтительной.

Понятие **схемы** как структуры организации знаний, введенное Ф. Бартлеттом в начале XX века, используется многими современными авторами: У. Найссером, М. Минским, Р. Шенком, Р. Абельсоном, Дж. Бауэром, Т. Ван Дийком, У. Кинчем.

Схему всегда связывают с обобщением; она имеет упорядоченное и уровневое строение и является активным механизмом, поскольку позволяет восстанавливать информацию. Существуют разные виды схем (собственно схемы, фреймы, сценарии, прототипы, стереотипы).

Собственно схемы – это организованные пакеты знаний, которые относятся к некоторой ограниченной области и содержат знания (информацию) и правила их использования. Именно такими схемами и являются таблицы, в которых представлены грамматические правила. Такие таблицы **обобщают** и **структурируют** информацию, что приводит к компактности изложения. Возможность воспринимать таблицу всю сразу, целиком помогает получить информацию не только об элементах, но и об их отношениях, о месте в системе.

Принципы построения таблиц могут быть различными. Можно выбрать **содержательный** или **формальный критерий**. Это зависит от темы, а также от уровня знаний учащегося и целей обучения. Структурированность материала в таблице помогает отделить один вид информации от другого, например, примеры от правил. Все это сокращает время и усилия учащегося, необходимые для обработки информации и для ее усвоения. Четкая структура схемы (таблицы) имеет и еще одно важное следствие: с ней можно работать как с **гипертекстом**.

Гипертекст – это, с одной стороны, особый способ представления, организации текста, а с другой – новый вид текста, новый способ, инструмент и новая технология понима-

ния текста [1, 31–37]. Идея гипертекста получила развитие в 60-е годы XX века, когда стало возможным использование компьютерной техники. Система, представленная Т. Нельсоном, позволяла пользователю прочитывать совокупность введенных в нее текстов различными способами и в различной последовательности. Множество текстов со связывающими их отношениями было названо **гипертекстом**. С идеей гипертекста многие связывают начало новой информационной эпохи. Линейность письма, отражающая линейность речи, начинает рассматриваться как ограничивающая мышление человека и понимание текста, поскольку мир смысла нелинеен. Гипертекст имеет два важных технологических свойства: это **разнородность** и **нелинейность** (оба эти свойства присущи схеме (таблице)). **Разнородность** гипертекста проявляется в том, что он может содержать разные формы информации. **Нелинейность** гипертекста проявляется в том, что он не имеет стандартной, обычной последовательности чтения. Гипертекст предоставляет разные потенциальные возможности передвижения, или навигации, читатель сам определяет **путь**, или **маршрут** передвижения. Гипертекст может иметь жесткую или мягкую структуру. Одной из важных характеристик гипертекста является обеспечение быстрого просмотра информационного массива (браузинг).

С таблицей мы можем работать так же, как с гипертекстом. Информация в таблице, как и в гипертексте, характеризуется нелинейностью: учащийся может обращаться к

разделам таблицы в любом порядке, он может включать или не включать в создаваемый им самим гипертекст примеры применения правил. По отношению к таблице мы также можем говорить о быстром просмотре (браузинге) для целей, например, повторения. Маршрут движения по таблице может быть всякий раз и у каждого учащегося разным в зависимости от целей: можно возвращаться к некоторой графе таблицы, выходить за ее рамки, рассматривая примеры из упражнений и т. п.

Самое важное качество таблицы, пожалуй, то, которое она наследует от гипертекста: возможность создания своего собственного, **индивидуального маршрута** движения по тексту таблицы, т. е. **индивидуальной работы** с ней каждого учащегося.

Табличная форма изложения материала имеет широкие перспективы: это основа для создания алгоритмов обучения грамматическим правилам и для дистанционного обучения.

Возможно, именно форма представления учебного материала играет немаловажную роль в том, что одни учащиеся предпочитают гуманитарные, а другие – естественные науки.

### Литература

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
2. Демьянко В. З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структуры представления знаний. М., 1992. С. 39–77.
3. Лузина Л. Г. Фигура – фон (основа) // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996.

## Жанровая речевая деятельность преподавателя РКИ на уроке

Н. Г. Митина

Санкт-Петербургский государственный университет

*Речевая деятельность, коммуникативная ситуация, жанр*

**Summary.** Russian as a foreign teacher's speech in class is not researched from the point of view of its genre's classification. The classification itself might be defined towards the teacher's functions working with the communicative tasks of a book and the speech situation itself. The basic classification can be presented as following: presentation, explanation, marking and control. Such analysis leads to a problem of forming the Russian as a foreign teacher's stable models of speech behavior.

Доклад посвящен актуальной проблеме высшей школы – речевое поведение преподавателя русского языка как иностранного в контексте урока. Данная тема почти не исследована, хотя существует ряд работ по изучению риторики и культуры речи педагога в ВУЗах, что, в свою очередь, оказывается недостаточным при работе с учебными пособиями во взрослой иностранной аудитории.

Речь преподавателя как репрезентанта учебного материала требует решения комплексных задач, связанных с умением преподавателя проецировать собственную деятельность, в том числе речевую.

Изучение речевого поведения преподавателя затрагивает проблему детального и глубокого анализа с точки зрения его жанрового разнообразия. На сегодняшний день в методике и лингвистике отсутствует жанровая интерпретация речевого поведения преподавателя при обучении иностранных студентов устной речи.

За определением жанра речи преподавателя на уроке, его места как посредника между учебником и студентом, или главного, значимого, направляющего звена в цепочке «преподаватель – учебник – студент», ее исследованием, конструированием моделей речевого поведения преподавателя на материале коммуникативных заданий, определением уровня их эффективности в процессе обучения стоит проблема оптимизации системы подготовки преподавателя русского языка как иностранного.

Также следует отметить, что одной из важных проблем современной российской методики является унификация и разработка универсальных формулировок стереотипных заданий в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Речевое поведение преподавателя РКИ при обучении студентов устной речи в рамках курсов «Разговорная практика» во многом обусловлено нерешенностью этой проблемы.

Таким образом, нам представляется важным и вполне оправданным исследование речи преподавателя русского языка как иностранного на уроке в рамках анализа педагогического дискурса, предметом которого является лингвистический аспект реального речевого взаимодействия пре-

подавателя и студента, лингво-коммуникативные единицы уровня дискурса. Основными понятиями анализа педагогического дискурса являются речевой акт, речевая ситуация, речевое событие, стратегия, тактика и т. д. (понятия выделенных терминов будет подробнее раскрыто в ходе исследования). Максимальной единицей педагогического дискурса считают дискурс урока. Основная единица педагогического дискурса – «цикл» – законченная последовательность чередующихся *речевых шагов* преподавателя и ученика, организующая их взаимодействие в процессе совместной деятельности [1, 17–18].

Анализ речевых шагов на материале коммуникативных заданий позволяет выделить набор речевых жанров, которые могут быть представлены исходя 1) из функций преподавателя (модель: функция – жанр): планирующая – *презентация*, воспитательная – *выяснение отношения адресата к объекту исследования*, развивающая – *сообщение*, гностическая – *интерпретация*, объяснение, контролирующая – *корректировка*, поощрение – *одобрение*; 2) из конкретной речевой ситуации (на примере введения материала): планирующая – *презентация*, гностическая – *интерпретация*.

Понятие «цикла» на уроке позволяет выделить *три базовых* направления в определении типологии жанров речевого поведения преподавателя (исходя из фаз урока):

- 1) введение материала: жанр интерпретация и презентация;
- 2) объяснение материала: жанр сообщение;
- 3) оценка: жанр одобрение;
- и одну *возможную* (исходя из ситуации урока):
- 4) контроль: жанр корректировка.

Подобный анализ и выявление речевых жанров речи преподавателя русского языка как иностранного приводит к проблеме формирования и построения стабильных моделей речевого поведения преподавателя русского языка как иностранного и оптимизации системы подготовки будущих педагогов-специалистов в области РКИ.

### Литература

1. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М., 1998.

# Русский язык в европейском контексте

О. Д. Митрофанова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва

В постсоветский период, в новых социально-политических и экономических условиях не только в России, но и в целом ряде стран Центральной и Восточной Европы, где существенно изменились условия функционирования и преподавания русского языка; он – русский язык – остается важным средством международного, межреспубликанского и межнационального общения, сохраняет в ряде случаев глубокие традиции изучения, распространения и функционирования, играя здесь роль не только коммуникативного посредника, но и серьезного хранителя большого объема научной технологической, экономической, хозяйственной информации, важного транслятора фундаментальных ценностей русской и мировой культуры, сфера влияния которых громадна, и даже политическая власть этих стран, по выражению Ш. М. Тайлера, «не в силах установить ее грани». Благодаря всему этому и сегодня обеспечивается достаточная массовость изучения русского языка, устойчивость интереса к нему и выраженной в нем духовной культуры многонациональной России.

Решение задач современного языкового образования при всей разнице национальных традиций и программ образования объединяются в нынешнем европейском контексте такими установками как: 1) четко определить коммуникативные им цели, ради которых учащиеся школ, вузов и слушатели курсов выбирают именно русский язык как первый, второй или третий иностранный; 2) описать реальные коммуникативные потребности в русскоязычном общении опре-

деленной категории иностранных граждан; 3) создать методики и учебные книги, способные обеспечить формирование должного уровня требуемой коммуникативной компетенции; 4) объективно фиксировать результаты, достигнутый уровень обученности и определять возможности развития достигнутых уровней, чему служат тестовые системы.

Лингводидактическое описание коммуникативной компетенции сопровождается созданием на его основе системы государственных образовательных стандартов (ГОС) для различных форм обучения русскому языку как иностранному (школа, вуз, курсы и т. д.), включающих, помимо курикулярных описаний, тестовые системы для основного и дополнительного языкового образования, что содействует упорядочиванию и гармонизации уровней владения русским языком как иностранным сравнительно с другими иностранными языками. Стандарт понимается при этом как диагностическое описание минимальных обязательных требований к целям и содержанию обучения иностранному (русскому) языку на каждом конкретном уровне практического владения им. Принципиальная значимость этих и подобных лингводидактических документов состоит в том, что они надежно фиксируют тот объем знаний, навыков и умений, усвоение которых свидетельствует о приобретении коммуникативной компетенции того или иного европейского уровня. Разработка подобных лингводидактических документов согласуется со стремлением России войти в европейское и международное образовательное и экономическое пространство.

## Русское языковое пространство и его освоение иностранными учащимися через язык прессы

Л. А. Нестерская

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Сфера массовой коммуникации, деидеологизация языка, языковой субстандарт, социальная дифференциация и социальная оценочность языка, политическая метафора, лексическая экспрессия*

**Summary.** This report is devoted to some challenges offered by the Russian language learning by means of mass media stories for foreign students. Nowadays mass media vocabulary and style enjoy great perspectives and influence some other varieties of the Russian literary tongue and society as a whole. Therefore, taking up printed newspaper articles at «Russian as foreign language» lessons we can significantly extend both the language and cultural awareness of these students.

1. Активное общение на русском языке, в том числе и как иностранном, предполагает свободное перемещение говорящего в русском языковом пространстве, т. е. владение всеми основными формами и регистрами национального языка. Трансформация языка средств массовой информации обусловлена изменениями, происходящими в обществе. В сфере массовой коммуникации сняты запреты на целые слои опальных лексиконов, освобожден громадный потенциал оттенков и значений слов. Именно на страницах газет формируется современный политический язык. Новые номинативные возможности реализуются посредством резко возросшей сочетаемости так называемых «ключевых слов эпохи» с разнообразными определениями. Так, на месте *развитого социализма* в языке прессы появился целый пласт новых словосочетаний с иными интерпретациями, иной социальной оценкой: *социализм бюрократический, вульгарный, казарменный, колониальный, утопический, застойный, дореформенный, обновленный, обновляющийся, плановый, подлинный, сталинский, технократический* и т. д.

Смена идеологических оценок многих слов активного словаря российского общества следует за социально-историческими сдвигами. Новое языковое выражение нового культурного знания осуществляется параллельно процессу деидеологизации, и не случайно поэтому граница между старым и новым мышлением проходит по языку средств массовой информации. Этот язык, с одной стороны, характеризуется резким сокращением стандартизованности, которое предопределено разрушением идеологических стереотипов, с другой – в нем происходит актуализация, высвобождение и расширение использования языкового субстандар-

та (сниженной лексики, просторечий, жаргонизмов, канцеляризмов, обсценизмов пр.). Это серьезная проблема не только для культурологии и нормативной лингвистики, но и для прикладной дидактической русистики, для обучения русскому языку иностранцев.

2. Язык газеты в настоящее время обладает огромными возможностями и оказывает сильнейшее влияние на другие разновидности литературного языка и на общество в целом. Социолингвистический аспект в преподавании русского языка как иностранного позволяет рассматривать язык современной российской прессы в плане его социальной дифференциации и социальной оценочности. Общезыковая оппозиция «стандарт – экспрессия» является функционально-стилевой характеристикой газетного текста, а представление его в иностранной аудитории нуждается в лингвокультурологическом комментарии, включающем интерпретацию прецедентных феноменов, социокультурных концептов и стереотипов, присутствующих в газетном тексте в виде клише и штампов.

Очень популярной в современной журналистике стала интertextуальность как способ выражения экспрессии, ирония, языковая игра.

3. При анализе современного газетного текста в иностранной аудитории необходимо учитывать разные источники экспрессивности и социальной оценочности. Признавая неограниченный объем (разные уровни и аспекты изучения), а также дискуссионность проблемы языковой экспрессии при работе над языком газеты в иностранной аудитории мы ограничиваемся главным образом рассмотрением лексической экспрессии и лексических средств выражения социальной оценочности. Под лексической экспрессией языка газе-

ты мы понимаем употребление лексических единиц, де-стандартизованных и нейтральных, несущих дополнительную эмоционально-оценочную информацию.

4. Среди образных средств языка современной прессы особое место принадлежит политической метафоре. Средства массовой информации активно используют метафору для построения картины мира в политической сфере. Политическая метафора в языке газеты обычно преследует следующие прагматические цели: привлекает внимание читателя, придает новую эмотивную окраску теме, усиливает сенсационность сообщения, украшает речь журналиста. Для анализа политической метафоры в языке газеты актуальны следующие характеристики: тип метафоры, оценка, ключевая тема, направленность. Метафора в политической сфере

СМИ оказывается еще и средством формирования представлений. Это предполагает изучение не только экспрессивных, но и когнитивных аспектов метафоры.

Метафора и политический образ взаимно связаны – сам образ, как правило, строится на метафоре. Метафору вызывает наиболее острая тема. Тема является гнездом формирования языковых метафор и ключевых слов.

И последнее. Обращение к печатным газетным текстам на занятиях по русскому языку как иностранному наполняет новым содержанием учебный процесс, позволяет творчески моделировать работу с этим подвижным и значительным пластом инокультурных текстов в иностранной аудитории. Кроме того, это дает возможность расширить языковую и культурную компетенцию наших учащихся.

## Русский глагол в художественном тексте

А. И. Нечаева

Московский архитектурный институт

*Вид глагола, таксономия, время в нарративе, видовременная ситуация*

**Summary. Verb in Russian fiction.** The functional approach to the descriptions of aspect-tense contexts in teaching Russian.

Сущностное свойство языковых единиц, в том числе видов глагола, особенно полно проявляется в тексте. Именно в тексте с его эксплицитно выраженными языковыми, грамматическими формами и скрытыми прагматическими компонентами раскрывается функционально-коммуникативная роль видовременных форм и других средств русского языка, выражающих характер протекания действия и распределения его во времени. В текстах художественных произведений по воле автора, в связи с его коммуникативными намерениями, семантический и прагматический компоненты в соответствующем контексте представлены видовременными формами.

Считаем необходимым на продвинутом этапе обучения русскому языку студентов-гуманитариев проводить анализ функционирования глаголов НСВ и СВ в художественном тексте. В практике преподавания русского языка как неродного позиция эта особенно актуальна, так как нельзя научить языку, не используя его элементов в коммуникативных целях. Контекст, как известно, – необходимое условие коммуникации. Различаются собственно лингвистический и экстралингвистический контекст, включающий в себя условия общения, предметный ряд, время и место коммуникации, самих коммуникантов, их отношения друг к другу, различные прагматические характеристики.

Художественные тексты, несомненно, обладают своей спецификой, оригинальностью. Тексты разного характера из художественной литературы могут быть подвергнуты анализу с целью выявления грамматических (семантических-синтаксических) и неязыковых (прагматических) средств, образующих видовременные ситуации.

Видовременные ситуации (ВВС) – это предикатные выражения, где глагольные формы СВ и НСВ определенной семантики, обладая конструктивной, текстообразующей потенциальностью, организуют вокруг себя соответствующий контекст, в котором задействованы языковые средства разных уровней: грамматические, лексические, а также логико-смысловые и прагматические компоненты. Определяющими признаками той или иной ВВС или АС (см. [Бондарко 1983]) являются: вид глагола, его лексическое значение, принадлежность к таксономической категории (состояние, свойство, процесс, деятельность, событие, происшествие и др.), грамматическая форма глагола (время, наклонение, залог), способ действия, частновидовое значение, такие признаки, как динамика / статика, предельность / неопредельность, локализованность / неопредельность действия во времени, а также, контролируемость / неконтролируемость действия, форма и выражение субъекта, наличие / отсутствие объекта и его форма, различные детерминанты, синтаксическая конструкция. Ситуация функционирования видов в контексте высказывания создается не только глаголами СВ и НСВ, но и совокупностью всех элементов контекста (см. [Бондарко 1983]).

При описании ситуаций функционирования видов наряду с грамматическим анализом необходим функционально-коммуникативный подход с учетом прагматических компо-

нентов высказывания. Он должен основываться на коммуникативной цели высказывания, исходить из замысла автора, из того, что он хотел сказать своему адресату. В создании ситуации функционирования видов принимают участие не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы, имеющие отношение к прагматическим компонентам высказывания: коммуникативная направленность говорящего, его ориентация на адресат, позиция наблюдателя и многие другие прагматические компоненты, которые, как известно, реализуются на глубинном смысловом уровне.

Основным инструментом анализа ВВС является нахождение, определение и выделение типизированных ситуаций на основе раскрывающегося в контексте видового потенциала глагольных лексем СВ и НСВ и соответствующих элементов предложения или ССЦ. При анализе ситуаций функционирования видов принимается во внимание не только эксплицитный, но и имплицитный контекст, явно не выраженный, являющийся одним из видов пресуппозиции: учитываются фоновые знания коммуникантов, их коммуникативные намерения.

Распределение времени в режиме речевого общения (свободного спонтанного дискурса) и обозначение времени в повествовательном режиме значительно различаются и своеобразно отображаются на временной оси. Если временной точкой отсчета в свободном дискурсе служит момент речи, и поэтому то, что происходит синхронно общению, выражается настоящим временем глаголов, то в нарративе основное время – прошедшее. В художественном повествовании формы прошедшего времени не всегда означают, что действия, о которых повествует рассказчик, относятся к прошлому. Автор распоряжается распределением времени действий своих героев и происходящих с ними событий, соотносит их не с моментом речи, а с моментом наблюдения. В роли рассказчика, наблюдателя может быть сам автор или его герои, персонажи произведения ([Падучева. 1996, 362]).

В художественных текстах-описаниях, когда нет динамики, развития сюжета используется преимущественно прошедшее время глаголов НСВ, а в повествовательных текстах наблюдаются два типа употребления форм прошедшего времени глаголов СВ: совершенное и аористическое ([Русская грамматика–80, 633]). Примеры аористического и совершенного употребления глаголов СВ даются при анализе художественных текстов. Однако далеко не всегда можно встретить тексты повествовательного и описательного жанра в чистом виде.

Особое место в эпическом повествовании занимает речь персонажей: прямая, косвенная, несобственно-прямая, внутренняя.

Лингвистический анализ художественных текстов – весьма важная работа в практике обучения иностранных студентов: она помогает лучше понять, усвоить средства выражения видовременных значений в русской речи с учетом прагматики высказывания, и, при наличии соответствующих заданий, дает возможность выхода в живую речь фрагментов прочитанного и проанализированного текста с соот-

ветствующими комментариями репродуктивного и продуктивного характера. Происходит переход от пассивного усвоения видовременных значений к активному, сознательному использованию их в спонтанной речи.

Работа в студенческой аудитории с художественными произведениями русских писателей: А. С. Пушкина, Ф. М. До-

стоевского, А. П. Чехова, И. А. Бунина, М. А. Булгакова и др. – способствует лучшему пониманию роли языковых средств передачи «смыслов», заложенных в ткань художественного произведения, и выполняет важную культурологическую функцию, приобщая иностранцев к восприятию русской духовной культуры.

## «Русский язык. Учебные материалы для полицейских», «Русский язык. Учебные материалы для спасателей»: обучение профессиональному общению

Н. А. Нечунаева, М. Таммела

Академия МВД Эстонии, Таллин (Эстония)

*Профессиональное общение, социальный заказ, реальная коммуникация, учебное пособие сквозной принцип*

**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. Teaching materials are specialty-related dialogues and texts. A grammar-vocabulary test is described as a means of testing.

В Академии МВД Эстонии осуществляется подготовка специалистов для работы в государственном секторе по специальностям: полицейский, спасатель, работник таможенной службы, работник административной службы, работник пенитенциарной службы, пограничник.

Изучение русского языка студентами всех специальностей мотивировано социальными условиями и социальным заказом: русский язык необходим выпускникам Академии для работы, уровень его владения подтверждается оценкой в дипломе. Задача обучения русскому языку в Академии – научить студентов языку профессионального общения, вывести их к моменту завершения курса на уровень В1 (первый сертификационный уровень) или В2 (второй сертификационный уровень) в зависимости от начального уровня владения языком. Первый этап решения этой задачи – обучение общению в учебно-профессиональной сфере, следующий этап – выход на собственно профессиональное общение.

Это означает, что выпускник Академии должен справляться с конкретным языковым материалом, касающимся его профессиональных обязанностей, как в устной, так и в письменной форме. В процессе обучения перед студентами стоит задача овладения русским языком как средством общения в профессиональной сфере.

Для решения этой задачи в Центре языков Академии созданы учебные пособия по русскому языку, направленные на формирование навыков общения на русском языке: «Русский язык. Учебные материалы для полицейских». Tallinn: Sisekaitseakadeemia, 2005. 95 с.; «Русский язык. Учебные материалы для спасателей» (в печати); «Русский язык. Учебные материалы для сотрудников ДГМ». Tallinn: Sisekaitseakadeemia, 2005. 20 с. Первые два пособия предназначены для студентов, обучающихся по специальностям «полицейский» и «спасатель» на дневном и заочном отделениях, третьей – для сотрудников департамента гражданства и миграции, проходящих повышение квалификации.

Первые два учебных пособия построены по единому принципу. Каждое пособие состоит из 3-х частей: тексты,

диалоги и грамматика. Пособия имеют сквозной принцип построения – в каждой части представлен сходный перечень тем и общий языковой материал. Критерии отбора текстов – тематическая направленность, функциональность, актуальность, доступность, возможность работы со словарным запасом, грамматикой и стилем. Источником материала послужили тексты на профессиональные темы, документы, полицейские протоколы, криминальная хроника (для полицейских) и хроника происшествий: пожары, наводнения, другие стихийные бедствия (для спасателей). Диалоги созданы, исходя из условий конкретных профессиональных ситуаций, и предназначены для формирования навыков общения в ситуациях реальной коммуникации. Система грамматических упражнений построена на материале текстов и диалогов и может использоваться в работе по конкретной теме.

Такое расположение материала в пособии дает преподавателю и студенту возможность выбора материала в зависимости от уровня владения языком.

Следующий этап обучения – повышение квалификации государственных служащих. Для совершенствования навыков общения на русском языке предназначено третье пособие. Принцип организации материала в этом пособии имеет некоторые отличия: в нем отсутствуют тексты для чтения. Основу пособия составляют диалоги, которые происходят в условиях реального общения и ситуациях, актуальных для сотрудников департамента гражданства и миграции: ходатайство о получении гражданства, вида на жительство, заполнение анкет. К диалогам составлены лексико-грамматические задания, проверяющего характера. Работа над лексикой связана с усвоением терминов, грамматический материал служит для снятия трудностей в диалогах, лучшего понимания и усвоения необходимой информации.

При создании пособий авторы руководствовались принципами практической направленности обучения, используя коммуникативно-ориентированную методику.

## Принципы создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся (начальный этап обучения)

Е. Ю. Николенко

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Учебный комплекс, сбалансированный подход к обучению, система упражнений и тренажеров, механизмы речепорождения, принципы создания учебного комплекса*

**Summary.** To reach sufficient results in teaching it is necessary to create not only Textbooks but also Exercise books, Computer drills, Interactive Manuals, teaching films etc., i. e. it is necessary to create so called Teaching Complex (TC). TC should be composed on the basis of the following principles: Communication, language teaching in System, teaching on the basis of stages i. e. Concentres, taking into account Cognitive styles, development of Discourse skills, teaching language using big portions of grammar and lexis etc.

Необходимость повышения эффективности обучения русскому как иностранному на начальном этапе заставила нас вновь обратиться к идее комплекса, которая активно разрабатывалась еще в 70-годы двадцатого века.

В методике преподавания русского языка как иностранного под типовым учебным комплексом понимается «совокуп-

ность учебных пособий, рассчитанных на конкретный профиль или этап обучения и реализующих идею дифференцированного управления учебной деятельностью преподавателя и учащихся» [1, 367].

Следует отметить, что в мировой практике учебник считается учебником, только если это учебный комплекс (УК),

т. е., как минимум, состоит из книги для студента, рабочей тетради и книги для преподавателя. Мы не отрицаем данную модель, но ищем более современные и разнообразные формы в рамках сформулированного в работе [2] сбалансированного подхода к обучению.

Главная задача всех пособий к основному курсу – многократное повторение того же лексико-грамматического материала, что и в основном курсе, в различных ситуациях и контекстах, так как данные психолингвистики достаточно убедительно демонстрируют, что высокая степень автоматизма всех операций, обеспечивающая слаженную работу механизмов речи, может быть достигнута только достаточной и разнообразной повторяемостью, обоснованной дозировкой и соотношением старого и нового материала.

В связи с этим, в отличие от большинства книг для преподавателя, где, как правило, содержатся тексты на аудирование для чтения преподавателем, мы предлагаем частично передать эту функцию интерактивному компьютерному курсу, где учащиеся могут слышать разные голоса, а не только голос преподавателя, к которому они привыкают. Навыки аудирования и говорения мы развиваем, работая с учебным фильмом. Видеоряд помогает пониманию, студенты учатся понимать живой русский дискурс в реальных жизненных ситуациях, усваивают и расширяют словарный запас. Грамматический «дрилл» (упражнения по грамматике, автоматизирующие навыки употребления тех или иных грамматических явлений), с нашей точки зрения, необходимо представлять как на бумажном носителе, так и в привычной для современных студентов компьютерной форме.

На основе позиционирования учебника как стержня учебного комплекса описываются и обосновываются принципы создания УК по РКИ для начального этапа, которыми конкретизируются основные черты сбалансированного подхода. К этим принципам относятся: коммуникативность, системность, концентризм (грамматический), когнитивность, дискурсивность, интенсивность (насыщенность, подача материала большими блоками), одновременное развитие всех видов речевой деятельности, культурологичность.

Так, учебный комплекс «Владимир» ([3]), созданный на основе вышеупомянутых принципов и ориентированный на первые три уровня владения русским языком: элементарного, базового и первого сертификационного, может быть использован не только для обычной аудиторной и внеаудиторной работы, но также и для различных курсов, для индивидуального и дистанционного обучения.

Данный комплекс, реализует идею гибкой модели обучения, имеет следующую структуру (элементарный и базовый уровни обучения):

1. Учебник.
2. Учебный видеофильм – сюжетный, пародийный, детективного жанра с грамматическим комментарием на русском и английском языках.
3. Пособие по работе с видеофильмом с приложением – монтажной записью фильма.
4. Тренажер по развитию навыков аудирования, создания текстов, активизации навыков употребления изученной лексики и грамматики.

## Неопределенное, обобщенное и определенное выражение говорящим субъекта речи

И. В. Одинцова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Неопределенно-личное предложение, обобщенно-личное предложение, определенно-личное предложение*

**Summary.** One of the most striking characteristics of the language picture of the world in Russian is a specific nature of denoting the agent of the action by the speaker. The issue discussed here is how to help the learner to produce an utterance when the speaker 1) does not make himself part of the agent which he views as indefinite; 2) makes himself part of the generalized agent; 3) is part of the agent along with other concrete persons.

Яркой чертой русской языковой картины мира является специфика обозначения говорящим действующего лица – субъекта речи. Как помочь учащемуся построить высказывания, когда говорящий исключает себя из состава неопределенного для него субъекта речи; включает себя в состав обобщенного субъекта речи; сам является субъектом речи, наряду с другими, «определенными» для говорящего лицами?

5. Тексты и упражнения по аудированию, грамматике и пр. в интерактивной компьютерной форме.

6. Тренажер по грамматике в интерактивной компьютерной форме.

7. Сборник тренировочных упражнений на бумажном носителе.

Основные функции и взаимодействие компонент УК могут быть описаны весьма кратко в соответствии с задачами реализации основных черт сбалансированного подхода. Они определяются нами на основании положения о том, что для более полного и более быстрого усвоения материала в рамках процесса обучения должны быть задействованы все доступные составляющие познавательной деятельности обучаемых. Следовательно, компоненты УК должны:

- естественным образом дополнять друг друга, с целью закрепления материала с акцентированным использованием того или иного канала восприятия и, по возможности, наиболее удобных для обучаемых способов работы;
- обеспечивать достаточную повторяемость материала для его прочного запоминания;
- обеспечивать, в целом, разнообразие контекстов употребления изучаемого материала для выхода в реальную коммуникацию;
- обеспечивать тренировку разнообразных языковых навыков.

Все эти позиции реализованы. Они не называются одним именем, потому что и фильм, и тренажеры, как на электронных, так и на бумажных носителях могут использоваться не только с учебником «Владимир» или «Кольцо», но и с другими учебниками для начинающих для активизации и автоматизации тех или иных навыков.

Особо следует подчеркнуть, что в наше время уже невозможно представить учебный комплекс по языку без сопровождающих его интерактивных компьютерных курсов, где у авторов есть возможность «вступать в диалог» с пользователем, ситуативно и индивидуализировано «вести» обучаемого по программе в предпочтительной для него манере.

Таким образом, современный комплекс по русскому языку – это не только основной учебник, но и различные пособия, разработанные на основе сбалансированного подхода. Главная задача всех пособий к основному курсу – тренировка, овладение разными видами речевой деятельности на том же, что и в основном учебнике, достаточно богатом грамматическом и лексическом материале, многократное повторение этого же материала в различных ситуациях и контекстах.

### Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб., 1999.
2. Николенко Е. Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся (начальный этап обучения). Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005.
3. Левина Г. М., Николенко Е. Ю. Владимир 1. СПб, 1991; Владимир 2. СПб., 1991; СПб., М., 2003; Кольцо. М., 1993; Интерактивный курс «Владимир» (<http://www.learning-russian.gramota.ru/vladimir/index.htm>). 2003.

Задачей практической грамматики РКИ, прежде всего, является обучение порождению речи. Для этого необходимо снабдить учащегося структурно-коммуникативными моделями ([1]), по образцу которых возможно создание собственных высказываний.

1. Значение неопределенности субъекта речи в русском языке может быть передано предложениями типа: *Звонят;*

*К вам пришли; Здесь вам рады; Вам отказано в просьбе; К вам кто-то пришел; Многие об этом слышали; Ко мне кто-нибудь приходил?* и т. п. Все эти предложения по-разному передают семантику неопределенности субъекта, и говорящий выбирает одну из них в зависимости от своих коммуникативных намерений.

Изосемичной синтаксической конструкцией (конструкцией, которая наиболее симметрично передает типовое значение) со значением неопределенности субъекта, наверное, следует признать неопределенно-личное предложение.

Структурно-коммуникативная модель, которая может быть предложена иностранному учащемуся в грамматике РКИ, может быть записана следующим образом: «Для обозначения ситуации, когда производитель действия (один или несколько) для говорящего не важен (1), не известен (2) или же известен, но намеренно говорящим не называется (3), используются предложения, в которых отсутствует подлежащее, а глагол в настоящем и будущем времени имеет форму 3-го лица множественного числа, в прошедшем времени – форму множественного числа»: *К тебе пришли. Оденься (1); К тебе пришли. – Кто? – Я их не знаю (2); К тебе пришли. – Кто? – А вот не скажу. Выйди, узнаешь (3)*. Неопределенно-личным предложением может быть выражена неопределенность одного субъекта речи: *К тебе пришли. – Кто? – Андрей*; нескольких субъектов речи: *К тебе пришли. – Кто? – Друзья*; неопределенное множество субъектов речи: *Русский язык изучают во всем мире*.

2. Вряд ли можно выделить изосемичную конструкцию, передающую значение обобщенности субъекта. Предложения, традиционно выделяемые как обобщенно-личные, представляют собой очень пеструю картину. Пословицы и крылатые слова – застывшие интеллектуальные формулы, получившие широкое распространение в живой речи, – приводимые, как правило, в качестве примеров обобщенно-личных предложений, не представляют собой структурно-коммуникативные модели. Они могут быть предложены иностранному учащимся только как материал для запоминания.

Однако в лингвистической литературе отмечено ряд типовых ситуаций, которые передают значение обобщенности субъекта и имеют в языке регулярно воспроизводимую форму ([2], [3], [4]). Например, в статье К. А. Роговой [3] выделено 3 таких ситуации. Одна из них регулярно выражается предложением, где пропущено подлежащее, а глагол-сказуемое имеет форму 2-го лица единственного числа настоящего или будущего времени. В этих предложениях форма ТЫ одновременно передает значение обобщенности субъекта и значение Я, то есть говорящего. Например: *(Как я люблю лето.) Приезжаешь на дачу, бросаешь вещи и бежишь на речку*. Структурно-коммуникативная модель, отраженная в предложении, подобном приведенному, может быть записана следующим образом: «Для выражения ситуации-воспоминания, когда говорящий описывает обычные повторяющиеся с ним в прошлом события как обобщенные и одновременно как непосредственно наблюдаемые, используется предложение, где глагол имеет форму настоящего или будущего времени 2-го лица единственного числа».

Можно назвать и типовые ситуации со значением обобщенности субъекта, где Я говорящего лица может быть совмещено не только с ТЫ, но и со всеми другими лицами (кроме 3-го лица единственного числа). Например: *Как приготовить борщ? – Берешь кастрюлю. Наливаешь воду. Ставишь кастрюлю на огонь. В это время чистишь свеклу... / Беру кастрюлю. Наливаю воду... / Берем кастрюлю. Наливаем воду... / Берете кастрюлю. Наливаете воду... / Берут кастрюлю. Наливают воду...* Структурно-коммуникативная модель, передающая это типовое значение, может быть записана следующим образом: «Для выражения инструкции-рекомендации, когда говорящий включает себя в состав обобщенного субъекта, используются предложения, в которых отсутствует подлежащее, а глагол несовершенного вида в настоящем времени имеет форму любого лица за исключением 3-го лица единственного числа». Задача, стоящая перед исследователями, видится в определении основных структурно-коммуникативных моделей, передающих значение обобщенного субъекта речи. При описании таких моделей несомненно должны быть учтены характеристики предложений, традиционно рассматриваемых как обобщенно-личные.

3. Изосемичной конструкцией, передающей значение определенности субъекта, наверное, следует признать двусоставное предложение, где субъект речи, в том числе и сам говорящий, формально выражен: *Я смеюсь. Ты смеешься. Он смеется. Она смеется. Мы смеемся...*

В «активной» грамматике, призванной научить иностранца наиболее адекватно и грамматически корректно передать необходимый смысл, при обучении способам выражения определенно-субъектных отношений наша задача видится в характеристике условий, когда называние деятеля с точки зрения языковой нормы является избыточным. В этом нам безусловно помогают характеристики определенно-личных предложений, разработанные традиционной грамматикой. Характер условий, препятствующих выражению субъекта речи, зависит, прежде всего, от формы речи: в диалоге говорящий строит свою речь с опорой на реакцию собеседника; в монологе – передает информацию как нечто для него внешнее. В докладе будут рассмотрены условия, когда пропуск слова, обозначающего субъект речи, обязателен, возможен и невозможен (подробнее см. [5]).

### Литература

1. *Однцова И. В.* Структурно-коммуникативные модели с причинной семантикой в простом предложении // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 2002. № 1.
2. *Химик В. В.* Категория субъективности и ее выражение в русском языке. Л., 1990.
3. *Рогова К. А.* О значении и употреблении обобщенно-личных предложений // Тенденции развития русского языка. СПб., 2001.
4. *Красильникова Л. В.* Глагольно-личные предложения // Книга о грамматике. М., 2004.
5. *Однцова И. В.* Некоторые проблемы односоставных глагольных предложений с точки зрения грамматики русского языка как иностранного // Обретение смысла. СПб., 2006.

## Пособие по русскому языку и культуре речи для учащихся медицинских специальностей: цели, задачи, структура

Е. В. Орлова

Ивановская государственная медицинская академия Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию

*Культура речи, учащиеся-медики, пособие, цели, структура*

**Summary.** Methodical appliance «Speech Culture for Medical Students» was accomplished and probated by the author. Aims, tasks and structure of the appliance are presented in the report.

Профессия врача является лингвоактивной: от уровня сформированности коммуникативных навыков и умений врача зачастую зависят результаты лечения больного.

Цели формирования и развития коммуникативных навыков и умений будущих врачей служит курс «Русский язык и культура речи», введенный практически во всех медицинских вузах России. Проблему отсутствия методического обеспечения данного курса призвано решить пособие «Русский язык и культура речи: Учебное пособие

для учащихся-медиков», автором которого является Е. В. Орлова.

Пособие составлено в соответствии с ГОС РФ для медицинских вузов по дисциплине «Русский язык и культура речи». Оно ставит своей целью сформировать у студентов коммуникативные навыки и умения для того, чтобы они смогли построить устное и письменное высказывание в разных жанрах различных функциональных стилей современного русского языка, особенно тех, которые непосредствен-



но связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов. Работа с пособием должна поднять общий уровень культуры общения, а также повысить грамотность устной и письменной речи учащихся.

Пособие состоит из 7 глав, имеются также тесты, ключи и приложение. Каждая глава пособия имеет теоретическую и практическую часть. Все практические части имеют два раздела: 1 раздел – навыки и умения формируются и развиваются на общеупотребительном материале, 2 раздел – навыки и умения формируются и развиваются на материале медицинской терминологии.

Для решения целей и задач используются языковые и речевые упражнения: за наблюдением языкового факта следует его анализ, самостоятельный поиск аналогичного языкового факта, творческое задание. Творческие задания пробуждают и поддерживают у учащихся интерес к родному языку, воспитывают языковое чутье, формируют креативное и эстетическое начало.

Для того, чтобы русский язык для студентов был не только средством коммуникации, но и средством самовыражения, многие задания в пособии посвящены работе с лингвистическими средствами воздействия, языковой игре. В пособии вводится 30 лингвистических средств воздействия, тропов и фигур, дано много заданий на анализ ошибок в средствах массовой информации, устных и письменных высказываниях студентов. Это сделано для того, чтобы студенты были внимательны к речи, умели распознавать наме-

ренную и ненамеренную игру слов, чтобы их речь соответствовала той коммуникативной, этической и эстетической цели, которую они ставят перед собой. Кроме обязательных заданий в пособии предлагаются факультативные упражнения. Все разделы заканчиваются контрольными заданиями, которые представляются весьма полезными в качестве промежуточного контроля.

В качестве контрольных материалов в пособии также предлагаются 3 вида тестов: 1) построенные на общеупотребительном материале; 2) построенные на медико-биологическом материале; 3) по невербальным средствам воздействия. Цель тестов – определение уровня знаний, навыков и умений учащихся по основным темам курса «Русский язык и культура речи». Каждый тест имеет два аналогичных варианта. Первые варианты тестов рекомендуется использовать в качестве диагностического (пропедевтического) материала в начале занятий по культуре речи. Вторые варианты рекомендуется использовать по окончании обучения курсу «Русский язык и культура речи» в качестве итогового контроля. В Приложении даны тексты из художественной и научной литературы, пословицы, скороговорки, орфографические и пунктуационные диктанты.

Пособие содержит очень большое количество дидактического материала, оно может представлять интерес не только для учащихся-медиков, но также может быть использовано при работе с учащимися различных специальностей, изучающими русский язык, культуру речи, риторике, этику, эстетику.

## **Мультимедийное учебное пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся (инженерный профиль)**

**Т. К. Орлова**

Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет)

*Компьютерное обучение в РКП*

**Summary.** The report is dedicated to the new information technologies in practice of teaching of Russian for foreign students.

Система обучения граждан зарубежных стран в российских технических вузах предполагает обязательный этап – дополнительную довузовскую подготовку – подготовку к дальнейшему обучению на всех ступенях высшего образования России: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Существует закономерная связь между эффективностью педагогической системы обучения и ее профессиональной направленностью. Довузовская подготовка граждан зарубежных стран в России является первой ступенью профессионального образования. Статистика показывает, что 95% приезжающих на обучение иностранцев не владеют русским языком, кроме того, остро стоит проблема адаптации иностранных учащихся к системе обучения в высшей школе России. Вот почему основная задача системы довузовской подготовки – в достаточно сжатые сроки обеспечить реальную возможность иностранным гражданам обучаться в российских вузах на неродном языке, для чего необходимо стремиться к повышению эффективности функционирования системы довузовской подготовки по русскому языку на основе совершенствования учебного процесса.

Одним из направлений повышения эффективности учебного процесса является использование новых технологий, способствующих адаптации студентов к обучению в иноязычной профессионально ориентированной образователь-

ной среде. На кафедре русского языка для иностранных граждан МАДИ (ГТУ) коллективом авторов начата разработка мультимедийного учебного пособия по русскому языку для иностранных учащихся, желающих овладеть русским языком в объеме, соответствующем первому уровню Государственного образовательного стандарта (этап довузовской подготовки) на материале научного стиля речи.

Целью мультимедийного пособия является взаимосвязанное формирование навыков аудирования, чтения, письма в учебно-профессиональной сфере (инженерный профиль). Тематическое содержание курса соотнесено с программами общеобразовательных дисциплин, изучаемых на этапе довузовской подготовки. Материалом для учебных текстов и упражнений служат аутентичные тексты учебников по математике, химии, физике, информатике. Пособие состоит из нескольких блоков: практическое занятие, контрольное задание, грамматический справочник, глагольная тетрадь, словарь с переводом на английский язык, дневник студента, блок помощи.

Данное мультимедийное пособие представляет собой разветвленную программу, позволяющую студенту переходить из одного блока в другой, от минимального объема учебного материала, определенного авторами пособия, к максимальному, в зависимости от собственных знаний.

## **О формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов в контексте системных философских и языковых факторов**

**Н. Э. Петрова**

Курский государственный технический университет

*Интенции, фонетико-интенциональное оформление речи, речевые акты*

**Summary.** The article deals with the problem of phonetico-intentional teaching of foreign students in the formational system of speech-communicative competence.

В условиях глобализации мира осуществляется процесс модернизации российского и европейского образования,

идет поиск парадигмы обучения, соответствующей новым условиям и требованиям. Вступление России в «Болонскую

конвенцию», участие в проектах Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», «Общеввропейский языковой портфель» и Европейского союза «LINGVA» создают уникальную возможность для преподавателей, в первую очередь иностранных языков и русского языка как иностранного, которые, ориентируясь на единые цели и критерии оценки, в то же время могут не ограничивать себя в выборе методик обучения.

«В высшей школе России методика обучения РКИ обозначила свою специфику в рамках общего образования» [Балыхина 2005, 25]. Борьба за качество общеобразовательной и профессиональной подготовки ставит перед преподавателем ряд первоочередных задач, предполагающих подготовку высококвалифицированных специалистов. Кроме того, «востребованность в современном обществе эффективной коммуникации очевидна, в связи с чем в последние годы наблюдается устойчивое возрастание внимания к обучению речевому общению... Это обуславливается необходимостью для специалиста, помимо владения своей профессией, быть коммуникабельным, уметь представить тот или иной коммерческий проект, уметь общаться, убеждать, прогнозировать поведение партнера. В условиях возрастающего накопления и обмена информацией ее оперативной обработки грамотно построенный и управляемый процесс коммуникации становится социально значимым, представляя собой важнейшее средство познания глубин общения и человеческой культуры. Поэтому способность ясно выражать свои мысли, понимать текст, речь партнера по коммуникации является ныне едва ли не самым важным условием успешной деятельности специалиста» [Боженкова 2000, 4]. Таким образом, обучение иностранному языку (в нашем случае русскому) на современном этапе предполагает изучение коммуникативных потребностей субъекта с целью их удовлетворения и выбора оптимального типа обучения.

X Конгресс МАПРЯЛ в качестве одного из ключевых направлений развития русистики XXI в. выделил межкультурную коммуникацию как аспект обучения, включающий изучение коммуникативного поведения и рече-поведенческих тактик.

Теоретические исследования речевого поведения (речевых актов), или рече-поведенческих тактик, восходят к философским исследованиям Дж. Остина, Дж. Сёрля, П. Грайса, которые в ходе рассмотрения процессов реализации речевого акта опираются на базовое понятие коммуникации-интенции. Это понятие нашло отражение в языке, приобрело свое воплощение в специализированных средствах и стало объектом изучения прагмалингвистики – области лингвистических исследований, имеющих своим объектом отношение между языковыми единицами (всех уровней) и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве. Начинать изучать речевую деятельность (язык, речь, речевые акты) необходимо на фонетико-фонологическом уровне, ибо именно здесь «речевая деятельность представляет собой сочетание и взаимосвязь обозначающего и обозначаемого» [Трубецкой 2000, 10], что, в свою очередь, ведет к рассмотрению фонетико-интенционального оформления речи (речевого акта).

Методика РКИ как наука накопила значительный как теоретический, так и практический капитал. Формы и методы преподавания и контроля учебно-образовательного процес-

са проходили апробацию, проверку временем, видоизменялись и совершенствовались. При этом, если существует немало научно-методических исследований, разработок, учебников, посвященных методике работы над фонетическим, фонетико-фонологическим, фонетико-интонационным аспектами обучения речевой деятельности, то имеется сравнительно немного исследований коммуникативного поведения и рече-поведенческих тактик. Однако методические исследования в аспекте фонетико-интенционального оформления речи при обучении иностранных студентов русскому языку можно выявить лишь фрагментарно в работах лингвокультурологического и фонетико-фонологического характера.

В настоящее время создана единая государственная система оценки и контроля знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть обучаемый, представленная в Государственном образовательном стандарте по РКИ. Уровень подготовки и контроля – это многоступенчатая система, которая обязательно включает три основных этапа: базовый, основной, продвинутой. На каждом из них в части «Требования к... уровню общего владения русским языком как иностранным» сформулировано содержание коммуникативной и языковой компетенции, которую должны продемонстрировать учащиеся, чьи знания могут быть признаны удовлетворительными по результатам Государственного тестирования. При безусловном признании богатейшего методического опыта, накопленного методикой РКИ, следует указать на существующий разрыв между требованиями, заявленными в Госстандарте и «Программах» различных уровней, и опытом современной лингводидактики, который сводится к немногочисленным работам отдельных исследователей-методистов. В ряде исследований рассматривается комплексная работа над формированием артикуляционных, слухо-произносительных навыков и др., но конечной целью данных систем обучения отнюдь не является обучение выражению интенций. Однако сказать о том, что прагматический аспект в современной методике РКИ отсутствует, нельзя, так как в этом направлении ведется исследовательская работа, хотя чаще всего обучение выражению авторского намерения сводится к хорошему владению языковыми ЛГС (лексико-грамматическими и лексико-синтаксическими средствами), маркирующими значения модальной достоверности / недостоверности и эмоциональности, детерминированные конситуацией. Прагматический аспект фонетико-интенционального обучения на современном этапе находится на уровне функционально-прагматических описаний.

Вопрос же о целенаправленном комплексном обучении иностранцев фонетико-интенциональному оформлению речи не исследовался до настоящего времени. Следовательно, необходимо выявлять механизмы передачи различных типов речевых интенций при решении различных коммуникативных задач, которые предполагают умение вступать в коммуникацию, осуществлять запрос и сообщение информации, выражать намерение, отношение, оценку, выражать предпочтение, осуждение и т. д. Кроме того, разработка методических путей обучения иностранцев в данном направлении будет чрезвычайно актуальна, ибо только в результате целенаправленной подготовки иностранный учащийся сможет овладеть тактиками общения как последовательностью интенций, позволяющих ориентироваться и реализовывать свои основные коммуникативные намерения в различных ситуациях общения.

## Русский язык как средство познания региональной лингвокультуры иностранными студентами-филологами

Н. В. Поморцева

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса, Шахты

*Культурологическая методика, региональная лингвокультурологическая составляющая содержания обучения*

**Summary.** In the report one of the ways of creation of the culturological methodic of teaching Russian as a foreign language is considered on the example of a regional component

Возникшая в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) смена коммуникативно-ориентированного обучения культуроориентированным

привела к необходимости становления культурологической методике преподавания РКИ ([4, 182]). Актуальным становится создание эффективной методической модели культу-

роориентированного обучения РКИ, в которой подход «язык – цель, культура – средство», дополняется подходом «культура – цель, язык – средство» [2].

Языковую личность формирует определенная этносоциокультурная среда. На социокультурную компетенцию носителей русского языка, проживающих в разных регионах, оказывает влияние региональная культурно-языковая ситуация (взаимопроникновение традиций, бытовых особенностей, поведенческих стереотипов по возрасту, полу, формам речевого этикета и т. д.). Введение в государственный стандарт образования национально-регионального компонента является актуальным – диалог родной и изучаемых культур может расширяться до полилогов именно за счет привлечения актов различных национальных культур. «Каждая культура вбирает в себя и определенным образом преломляет общечеловеческие знания и знания регионального уровня» [1, 87].

Принцип соизучения языка и культуры при обучении русскому языку как иностранному предполагает отбор дидактического материала, методов, приемов и средств обучения с учетом культуросоносной функции русского языка.

Регионально-национальные особенности языка чаще всего проявляются в лексике, которая тесно связана с историческим миром вещей и понятий. Слово будет регионально-культурологически ценным, если оно соотносится с предметом, фактом, явлением культуры, каким-либо ее фрагментом, вызывает специфическое эмоциональное или эстетическое отношение, ассоциации у носителей языка.

Основу региональной лингвокультурологической составляющей (РЛКС) содержания обучения образуют «единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в региональной культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях» [3, 36].

Региональная лингвокультурологическая составляющая содержания обучения русскому языку как иностранному представляет собой интегрированную модель, основной единицей которой является *слово*. Из содержания обучения выделяется национально-региональный компонент, чье лексическое наполнение и будет служить наполнением РЛКС. *Слово* рассматривается как метаобразовательный объект, важнейший источник познания русского народа, средство интеграции в национальную (региональную) культуру, инструмент социокультурной адаптации личности иностранного студента-филолога.

Одной из тенденций современного развития методики русского языка является текстоориентированный подход, позволяющий создавать историко-культурный контекст. «Истинными хранителями культуры являются тексты. Не язык, а текст отображает духовный мир человека. Именно текст напрямую связан с культурой, ибо он пронизан множеством культурных кодов, именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т. е. обо всем, что составляет содержание культуры» [3, 87]. Наиболее интересными становятся

тексты, учитывающие специфику национальной культуры как отражения национального менталитета в языковых проявлениях. В качестве дидактического материала региональная лингвокультурная составляющая сопровождается следующими типами реализованных текстов: газетно-публицистические, научно-популярные, иллюстрированные художественные.

При культурологическом подходе речь (текст) «может и должна эффективно сочетаться с музыкой, различными видами изображений, символикой и другими источниками и знаками культурологической информации. Это своего рода культурные ресурсы, которые воплощаются затем в языковые формы и которые в этих целях «эксплуатируются» при обучении языку» [4, 187].

Использование произведений регионального декоративно-прикладного искусства, живописи при изучении русского языка представляет богатейшие возможности для речевого развития учащихся, является мощным источником получения и эстетического наслаждения. Использование музыкальных произведений в регионально-культурологическом аспекте может активизировать употребление в речи эмоционально-оценочной, образной лексики, развивать чувство художественного вкуса.

В соответствии с целями обучения возможно создание вариативных интегрированных моделей, включающих в свое содержание определенный набор компонентов РЛКС, методов и средств их реализации.

Реализация интегрированной модели РЛКС возможна:

- при изучении русского языка;
- при параллельном изучении дисциплин (синхронизация программ, тематическое согласование);
- на уровне процесса обучения, когда относящийся к одному объекту региональный культурологический материал разных дисциплин требует структурирования, определенной последовательности изучения;
- при конструировании культурологического образовательного пространства, реконструирующего посредством учебных дисциплин определенную региональную культуру.

Данная технология подразумевает выделение делительного компонента в содержании обучения русскому языку как иностранному, в котором в качестве результата мы рассматриваем регионально-культурологически ориентированный поток сознания, представляющий собой свободно комбинируемое сознанием студента множество разнопредметных знаний, понятий, смыслов, впечатлений о национальной (региональной) культуре.

## Литература

1. Воробьев В. В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультуроведении // Слово и текст в диалоге культур. М., 2000.
2. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 1999.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001.
4. Митрофанова О. Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного. Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных трудов / Ред.-сост. А. Н. Шукин. М., 2006. С.181–189.

## Интерпретация поэтического текста при обучении итальянских учащихся

Л. Л. Ружанская

Веронский Университет (Италия)

Структура текста, семантическое поле

**Summary.** Two examples of Esenin's poems are used to illustrate the analysis of poetry taught to Italian university students attending an advanced level language course. The aim is to foster an understanding of how poems can be interpreted by way of linguistic and structural analysis.

Одной из важнейших задач обучения иностранному языку является развитие культуры восприятия различных разновидностей текста. В данном сообщении речь пойдет о восприятии и интерпретации поэтического текста на заняти-

ях по русскому языку на продвинутом этапе в итальянском университете. На этом этапе обучения (третий и четвертый курс) любой художественный текст выступает не только как средство обучения языку, но и как самостоятельный объект

изучения. Учитывая специфику поэтического текста, следует отметить, что работа с лирическим стихотворением предполагает не только понимание основного содержания, но и рассмотрение всех языковых средств, которые создают его эстетическое и художественное своеобразие. При анализе отдельных поэтических текстов особое внимание мы уделяем основным принципам организации художественной ткани текста.

По поводу специфики восприятия любого художественного текста в иноязычной аудитории, было справедливо отмечено, что текст является источником сведений о предметной действительности, с которой далеко не всегда читатель непосредственно знаком ([4]). Действительно, в задачу лингвистического анализа любого текста, будь это прозаический или поэтический текст, входит описание различных средств, фонетических, лексических, грамматических, благодаря которым формируется целостный смысл данного текста.

На первых занятиях (третий курс, продвинутый этап) нашим учащимся в качестве методологической подготовки предлагается чтение отдельных глав из учебника Л. А. Новикова [3] и анализ стихотворений из сборника «Тексты художественных произведений и их лингвистический анализ» (М., 1986). Отметим, что учебник Новикова предполагает одновременно и углубленное изучение и «замедленное» чтение ряда поэтических текстов, в результате которого учащиеся не только расширяют знания в области поэтического русского языка, но и начинают больше понимать само творчество русских поэтов, их язык и стиль, а также русскую историю и культуру. Одновременно в качестве домашнего задания учащимся предлагаются стихотворения (Александра Блока, Сергея Есенина, Анны Ахматовой, Марины Цветаевой, Осипа Мандельштама) для самостоятельного анализа. Некоторые стихотворения были проанализированы в аудитории совместно с преподавателем, после чего студенты письменный анализ делают дома.

На четвертом курсе в первом семестре студентам предлагается также ознакомление с текстами из [2] (в частности, анализ стихотворения Лермонтова «Расстались мы; но твой портрет...», стихотворение Маяковского «А вы могли бы?») в целях овладения некоторыми приемами и методами лингвистического анализа поэтического текста, то есть, структурного метода, метода стилистического анализа, анализа тропов. Следует отметить, что работы Ю. М. Лотмана, как правило, знакомы итальянским учащимся, так как большое количество его работ переведено на итальянский язык, тогда как [2] пока на итальянский язык переведен не был, поэтому чтение и комментарий на русском языке и самостоятельный перевод на итальянский вышеназванных стихотворений представляется нам особенно плодотворным в процессе обучения. Взяв за основу положение, что в нашей работе исходным будет такой подход, который ограничится рассмотрением текста произведения от «первого слова до последнего», подход, который, по словам Ю. М. Лотмана, позволит выявить внутреннюю структуру произведения и природу его художественной организации ([2]), мы ориентируем учащихся на интерпретацию семантики различных явлений поэтической речи.

Затем предлагается самостоятельная работа над конкретным текстом. В качестве примера приведем частично образец проведенного нами анализа стихотворений Сергея Есенина «Корова» и «Песнь о собаке». Оба стихотворения имеют сходный сюжет: у матери отнимают и убивают ее детей. В обоих стихотворениях человек олицетворяет зло, а животное – персонифицируется.

После краткой презентации творчества Сергея Есенина, студентам предлагается прочитать вслух стихотворение и постараться понять содержание (глобальное понимание), и только потом мы предлагаем перевод на итальянский язык.

Текст стихотворения «Корова» мы предлагаем в нашем переводе, тогда как «Песня о собаке» дается студентам в переводе известного итальянского слависта А. М. Рипеллино.

После снятия языковых трудностей, выделяем общую тему, которая объединяет эти два стихотворения – описание животных и особенность структуры текста. Отмечается противопоставление животного мира миру человека – в обоих стихотворениях человек приобретает коннотаты жестокости, тогда как животные «очеловечиваются». Начиная ана-

лиз с заголовка, мы предлагаем возможные варианты прочтения. Далее мы предлагаем своего рода *декодирование* текста, которое решается путем анализа лексико-грамматических структур.

Так, например, мы предлагаем разделить текст стихотворения «Корова» на сегменты. (В докладе полностью приводятся тексты стихотворений с соответствующим переводом на итальянский язык, а также анализируются оба стихотворения на разных уровнях.) Текст может быть разделен на три сегмента. Первый сегмент состоит из двух первых четверостиший. Второй – третьи четверостишие. Третий – четвертое и пятое четверостишие. Затем обозначаем темы этих сегментов: первый сегмент – *физическое описание животного и его очеловечивание*; второй – *жестокость*; третий – *судьба и надежда*.

При подробном анализе сегментов на лексико-грамматическом уровне обращается внимание учащихся, например, на такое метафористическое выражение, как «свиток годов на рогах», которое не имеет прямого эквивалента в итальянском языке. Учитывая трудности непосредственного постижения метафоры, в первую очередь предлагается обращение к толковому словарю и только затем к двуязычному.

Анализ словаря стихотворения занимает центральное место в интерпретации смысла произведения, поэтому большое внимание на занятиях мы уделяем рассмотрению лексико-тематических полей и анализу роли каждого отдельного слова. Таким образом изучая «формальные элементы», являющиеся носителями содержания, обучаемые постигают содержание поэтического текста ([1]).

Например, анализируя прилагательное «белоногий», следует выделить сему белого цвета, который в первом значении указывает только на цвет ног теленка, а в дальнейшем это семантическое поле расширяется. Белый цвет в стихотворении – символ чистоты, а также и спокойствия (ср. «белая роща»). Здесь также можно выделить и цветовую палитру Есенина, хотя в данном стихотворении цветовая гамма лексически выражена значительно в меньшей степени, чем в «Песне о собаке». Анализируя текст «Песни о собаке», следует отметить фонетические повторы в прилагательных «ржаной, рогожи, рыжий» и «ощенила щенят», которые создают определенный фон как на фонетическом, так и на колористическом уровнях. Обратив внимание на значение прилагательного «ржаной» в сочетании с существительным «закут», мы выделяем также цветовое наполнение прилагательного «ржаной» = желто-золотистый цвет ржи, «златятся рогожи», где также присутствует золотистый оттенок, имплицитно заключенный в самом слове «рогожа» (сама рогожа уже светло-золотистая). Выражение «ржаной закут» имеет пространственное значение в ткани есенинского текста, но одновременно представляет определенный интерес для собственно лингвистического анализа. Рассмотрение этих ключевых слов (далее в тексте «собачьи глаза» сравниваются с «золотыми звездами») позволяет выделить как и семантическую, так и фонологическую изотопию и выделить преобладающий цвет есенинской палитры – желтый, который позволяет говорить о сравнении поэзии Есенина с византийским искусством, об иконописи и о эмоциональной позитивности этого цвета во всем стихотворном творчестве Есенина ([5]).

Как показывает практика, анализ на различных уровнях поэтического текста стихотворений Есенина (в данном случае, метафорическое использование лексики, использование оксюморона, инверсий, анализ вербальных и номинальных олицетворяющих метафор, анализ колористической палитры поэта) подводит итальянских студентов к более глубокому прочтению произведения и одновременно позволяет его лингвистическое осмысление.

## Литература

1. Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1983.
2. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
3. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ, М., 1988.
4. Фортунатова Е. Ю. К вопросу о восприятии художественного текста в иноязычной аудитории // Лингвистика методика и культурология в преподавании русского языка как иностранного, СПб., 2003.
5. Poggioli R. Il fiore del verso russo. Milano, 1970.

# Проблема языкового барьера в процессе восприятия произведений русской литературы учащимися якутских школ

## И. И. Санникова

Арктический государственный институт культуры и искусств, Якутск  
*Языковой барьер, инонациональная литература, национальная школа, билингвизм*

**Summary.** The literature language brings difficulties to Yakut school-students to understand the literary work point. This is the reason to pay much attention to literary language in the bilingual area.

Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) является сложной и неоднозначной. В республике проживает около десяти национальностей: якуты, эвены, эвенки, чукчи, юкагиры и др. Сложившийся в республике билингвизм в различные периоды имел различный характер. Во второй половине XX века был ощутимым приоритет русского языка, что повлекло за собой утрату представителями коренных национальностей родных языков, а в некоторой степени ассимиляцию населяющих Якутию этносов. К сожалению, в результате такого положения выросло не одно поколение якутов, эвенов, эвенков, юкагиров, чукчей, не владеющих родным языком вообще или владеющих им только на разговорно-бытовом уровне. Возникла тенденция отхода молодых поколений от культуры и языка своего народа, что приводило к нивелированию культурной самобытности народов, к духовному обнищанию молодежи, к неустойчивости и потере ценностных ориентиров. В 90-е годы XX века ситуация обострилась до такой степени, что назрела необходимость принять ряд мер, которые остановили бы этот процесс.

В Республике Саха 23 мая 1991 года была принята и введена в действие Концепция обновления и развития национальных школ, которая имела огромное значение для возрождения национальных языков и культуры. Одним из основных ее положений являлось следующее: «Содержание и воспитание обучения, учебники и методические пособия, литература для детей разрабатываются с учетом этнопсихологических особенностей воспитания и понимания, памяти и мышления детей определенной национальности, учитывают специфику их родного языка, традиций этнопедагогики». Был предпринят ряд инициатив: увеличилось количество часов, отведенных на изучение родных языков, появились новые предметы, такие как «Национальная культура», «Урун Уолан», «Кыыс Куо» и др., начали публиковаться периодические издания на языках народов Якутии.

В 1993 году был принят «Закон о языках в РС (Я)», который являлся юридической законодательной основой для развертывания научно обоснованной целеориентированной языковой политики и качественно нового профессионального уровня языкового строительства, основным положением которого являлось приоритетное развитие родных языков коренного населения.

Однако, хотя трудно переоценить роль этих мер в возрождении национального самосознания народов, населяющих Якутию, следует констатировать, что это отрицательно сказалось на положении русского языка. Так, например, были сокращены часы, отведенные на изучение русского языка и литературы в школе. Сейчас мы «пожинаем плоды» этого почти необратимого процесса. 70% школ в РС (Я) работают по программам национальных школ, условия изучения русского (неродного) языка в которых являются неравными в сравнении с условиями русскоязычных школ. По результатам ЕГЭ 2005 года 11,4% выпускников не справились с ЕГЭ, а из 85,88% выполнивших работу выпускников получили «3» – 55,6%, «4» – 28,70%, «5» – 4,3%. Таким образом, ка-

чество выполнения всего 33%. Экзамен 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 выпускники школ плохо владеют русским языком, в основном на разговорно-бытовом уровне.

Это обстоятельство является важнейшим фактором, препятствующим полноценному восприятию произведений русской литературы. Для того чтобы понимать язык литературного произведения, надо понимать образность языка художественного произведения. Как справедливо отмечает З. С. Смелкова, «значительно осложняется восприятие художественного текста самой спецификой языка художественной литературы, где следствием общей образности текста является образность каждого слова. Слово в художественном тексте предстает в новых семантических связях, обретает метафоричность. Между тем у нерусских школьников даже на продвинутом этапе обучения языку еще слабо развита речевая интуиция, облегчающая понимание образности художественного текста при чтении на неродном языке».

Ситуация усугубляется тем, что предмет «русская литература» является тем предметом, на котором дети знакомятся с сокровищами не только русской, но и мировой литературы. При слабом владении русским языком учащиеся в литературных предпочтениях в основном замыкаются в узких рамках родной литературы.

Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо сбалансировать положение родных и русского языков. Действительно, билингвизм должен преимущественно развиваться на основе родных языков как основополагающих в формировании личности человека, представителя того или иного народа. Но при этом нельзя забывать о роли русского языка как языка международного и межнационального общения. Это осознают и педагоги, и родители, и сами ученики.

На уроках русской литературы важно уделить большое внимание языку художественного произведения. Одним из способов преодоления языкового барьера в период наивного реализма является привлечение тематически близких произведений других видов искусства. Целесообразно применение приемов развития речи, которые находятся на стыке литературы и других видов искусства, восприятие которых не ограничено языковым барьером: устное словесное рисование (живопись), выразительное чтение (музыка), составление киносценария (кино).

Кроме того, внимание к слову художественного произведения – это двусторонний процесс. Роль литературы неопределима в формировании языковой личности, так как, по справедливому замечанию Верещагина, «полученное впечатление от просмотра этнографически ценного спектакля или прочтения одного-единственного стихотворения не самом деле может быть «томов премногих тяжелей».

## Основные методы анализа поэтического текста в практике преподавания русского языка как иностранного

### Л. В. Соколова

Коми государственный педагогический институт, Сыктывкар / Гранадский университет (Испания)  
*Интерпретация текста, словесный образ, лингвостилистический анализ*

**Summary.** The article concentrates on the key-aspects vital in analysis of poetic text in the process of Russian language teaching for foreigners. Linguistic and stylistic analysis of poetic text helps to determine its hidden semantics.

Опыт практической работы в иностранной аудитории показывает, что трудности чтения иноязычного художественного текста сконцентрированы прежде всего на уровне фор-

мы, языка, точнее «кода» художественной литературы: другие символы, другие элементы материального мира, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные

человеку любой национальности чувства и мысли. Поэтические же тексты, имея много общих черт с текстами вообще и художественными текстами в частности, являют собой весьма специфические объекты.

Во-первых, в поэтическом тексте первичен, важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому. Во-вторых, поэзия является вторичной семиотической системой, а в качестве первичных знаков, языка первого уровня служит уже существующая система обыденного языка. Поэтический язык – это язык второго уровня, который отличается особой значимостью единиц языка в нем, особой их связью, когда все элементы сливаются в тексте в нерасторжимое единство. В-третьих, в поэтических текстах чрезвычайно велика роль креативного аспекта языка как орудия познания души человека; креативный аспект языка ярко демонстрируется в явлениях языкотворчества, традиционно присущих поэтическому тексту. В-четвертых, поэзия, в сравнении с прозой, обладает повышенной емкостью всех составляющих ее элементов, важнейшие из которых – звук, ритм, интонация, слово. В-пятых, восприятие поэтического текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов, поэтический текст требует не просто медленного чтения, но и многократного перечитывания его, при этом читатель раскрывает для себя все новые нюансы содержания.

В восприятии поэтического текста необходимо выделить два одновременно функционирующих уровня. Первый – восприятие (включая понимание) самого языкового материала, которым написан текст. Второй – восприятие системы созданных из материала естественного языка специфических художественных средств и приемов, то есть функционирование языкового материала в конкретном тексте. Эта система рассматривается в семиотике как особый язык данного вида искусства. Прежде всего именно непохожесть естественного языка и языка, используемого в художественном произведении, «заставляет» сознание реципиента воспринимать текст как эстетический объект.

Многие методисты и преподаватели-практики признают, что для практического курса русского языка органична цель обучения чтению художественной литературы (на продвинутом этапе она формулируется как совершенствование чтения художественной литературы). Методической моделью реализации этой цели может быть учебное чтение поэтического текста, дающее возможность обучаемому через активизацию его знаний русской языковой системы, лексического запаса, актуализацию комплекса страноведческой информации, самостоятельно пройти путь осознания того, как сказано и почему так сказано, к восприятию того, что сказано.

Учебное чтение в практике преподавания русского языка как иностранного не только помогает снять трудности восприятия конкретного поэтического текста, но и позволяет сформировать и закрепить (при достаточно продолжительном обучении) навыки самостоятельного чтения художественной литературы.

## **О важности ретроспективного рассмотрения русского языка как явления национальной культуры при обучении студентов-нефилологов**

**Т. М. Соколова**

Межрегиональный институт экономики и права, Санкт-Петербург

*Культурно-исторические аспекты, обучение культуре речи, формирование представлений, воспитательный потенциал дисциплины*

**Summary.** In the existing social and culture environment, teaching Russian language to students of non-linguistic specialties should be based on the advanced knowledge in history and culture. With this approach, the issues of forming and development of the native language are perceived as the foundation and the precondition of the national culture.

Дисциплины «Современный русский язык», «Стилистика и литературное редактирование», предназначенные для обучения студентов-нефилологов гуманитарного профиля, и дисциплина «Русский язык и культура речи», адресованная прежде всего студентам технических специальностей, имеют широкие рамки. Однако оптимальным ли образом используются возможности этих дисциплин для решения образовательных и воспитательных задач в процессе их изучения в вузе? Не сужаем ли мы, преподаватели, суть этих «предметов», когда сводим все задачи обучения русскому языку преимущественно лишь к одной – к формированию способности студентов воспринимать родной язык как существующую в синхронном срезе систему лингвистических

Успешное достижение цели обучения чтению художественной литературы зависит прежде всего от правильной организации работы над конкретным текстом. На наш взгляд, работа над поэтическим текстом должна строиться прежде всего как работа над текстом, над текстовыми единицами (а не языковыми). В учебных целях единицей поэтического текста может быть признан словесный образ (национальный, заимствованный (интернациональный) или индивидуально-авторский).

Разрабатываемый нами анализ опирается на положение о «языке как первоэлементе культуры», но акцент при этом переносится на его использование в эстетических целях, ибо важнейшая функция поэтического текста – эстетическая, которая как бы наслаивается на другие – коммуникативную, прагматическую, экспрессивную и т. д. Учитывая данную специфику поэтического текста, мы предлагаем следующий подход к его анализу:

1. Начинать анализ стихотворения нужно с установления фоновой информации, куда входит характеристика эпохи, время создания текста, культурный фон, биографические данные писателя. Этот этап работы (дотекстовый) абсолютно необходим, так как в смысловую сердцевину художественного текста невозможно проникнуть, не охватывая его содержательных связей – и внутрилитературных, и культурно-исторических.

2. Собственно анализ поэтического текста нужно начинать с анализа сильных позиций, которыми в тексте считаются заголовок, эпиграф, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы. Сильные позиции, являясь смысловым стержнем стихотворения, позволяют проникнуть в тему и идею текста.

3. Следующий этап – анализ ритма вкуче с рифмой, интонацией и фонетическими особенностями текста.

4. Лексическая характеристика стихотворения. В рамках лексической характеристики необходимо провести следующую работу: а) составить словарь данного стихотворения; б) распределить все слова по тематическим группам; в) обратить внимание на повторы, выяснить, какова их роль в данном стихотворении; г) найти метафоры, эпитеты, сравнения и другие тропы в тексте.

Необходимо отметить, что схема анализа поэтического текста на уроках русского языка как иностранного во многом определяется спецификой художественного метода поэта и может варьироваться, однако принципы анализа неизменны: дробление, членение текста и его перечитывание. Только многократное возвращение к одним и тем же словам, словосочетаниям, предложениям – но каждый раз с разными установками, целями – открывает глубину поэтического текста, множественность его смысла.

Таким образом, чтение-интерпретация поэтического текста на уроках русского языка как иностранного – это постепенное наращивание смысла, синтез множества скрытых смыслов, рассыпанных по всему произведению.

единиц, правил и норм? Думается, что в ситуации очевидного падения речевой культуры в российском обществе, в том числе и в студенческой среде, следует признать недостаточными привычные подходы к обучению нашей молодежи русскому языку как достоянию национальной культуры. Трудно эффективно бороться с бездумно-потребительским отношением к родному языку, с речевой распушенностью и сквернословием в молодежной среде, если не обращаться к историко-культурным аспектам перечисленных выше вузовских дисциплин.

Настало время переводить призывы о необходимости возрождения культуры русской речи в российском обществе из области эмоциональных обсуждений в систему продуман-

ных практических решений. Эти решения в первую очередь должны привести к определенным изменениям в сфере обучения русскому языку на всех этапах среднего и высшего образования, с тем чтобы существенным образом обогатить содержание учебных курсов по русистике, повысить их познавательную ценность и способствовать реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин. Ретроспективный подход (то есть углубленное рассмотрение историко-культурных процессов в русском языке) способен не только восполнить дефицит базовых культурологических знаний современного студенчества, но он призван также преодолеть ограничения идеологического характера, действовавшие в системе обучения русскому языку в советский период и по инерции продолжающие свое действие. Почему нужно говорить об истории языка сегодня? Обратимся к данным проведенного эксперимента.

Если студентов-нефилологов на первом занятии курса по русскому языку попросить письменно ответить (пусть даже анонимно) на вопросы культурно-исторического характера, то полученные ответы, к сожалению, выявят почти стопроцентное незнание основополагающих фактов, касающихся истории развития родного языка как явления культуры. Затруднения, например, вызывают даже такие вопросы, ответы на которые в России должны знать ученики начальной школы: *К какой языковой группе и подгруппе относится современный русский язык? Какие языки являются близкородственными для русского языка? Что такое Кириллица? Если даже такие «азбучные» сведения о родном русском языке ставят нашу студенческую молодежь в тупик, то излишне, наверное, говорить, что на вопросы о возникновении и истории развития русского языка (Какой древний язык лежит в основе русского, украинского и белорусского языков? Для какого языка и в какой период Кириллом и Мефодием была разработана первая славянская азбука? Почему Крещение Руси прямо связано с историей развития языка наших предков и русского языка? В какой исторический период сформировался собственно русский язык? На какой языковой базе в XVI–XVII веках формировался литературный вариант русского языка?) студентам в массе своей ответить нечего. А ведь эти сведения должны быть уже осмыслены 18–летними молодыми людьми, получившими полное среднее образование, прошедшими конкурсный отбор и поступившими в вузы. Но этого не происходит, потому что знания такого рода вообще не закладываются в сознание наших юных граждан на этапе школьного обучения, не на этом фундаменте, увы, строится сегодня изучение русского языка и словесности в массовой российской средней школе. Однако сто лет назад, в дореволюционной России, гимназисты и учащиеся реальных училищ могли дать не*

просто точные, но исчерпывающие ответы на эти, можно сказать, ключевые с точки зрения национальной культуры вопросы.

То, что не заложено школой, необходимо наверстывать в вузе, вот почему в программу курсов по русистике должны включаться темы по истории формирования и развития русского языка. Например, такие: *Древнейшие славянские языки; Восточнославянская языковая общность; Первая славянская азбука; Языковые преобразования в Киевской Руси после ее Крещения; Формирование собственно русского языка; Языковая ситуация в Московской Руси XV–XVII веков; Формирование основы литературного русского языка; Петровские преобразования в области русского языка; Первые научные описания русского языка и его словарного состава; Реформа русского языка 1918 года.* Невозможно воспитать уважение к языковой культуре, даже родной, без укоренения в сознании человека системы основных сведений о ней. Не зная и не понимая истории развития своего языка как первоэлемента национальной культуры, невозможно его ценить и беречь, невозможно при этом понять и культуры других народов, а без этого нельзя надеяться на уважение к культурам и представителям других народов. Не в этом ли отчасти кроется причина той напряженности этнокультурного сосуществования в современном мире, которая проявляется и в российском обществе? Ведь там, где нет базисных знаний, где существует информационный вакуум, там и возникает питательная среда для взращивания разного рода уродливых представлений о национальном превосходстве и, наоборот, ущербности тех или иных народов и их национальных культур. Воспитанием этнокультурной толерантности молодежи необходимо, конечно, заниматься в системе вузовского обучения, хотя начинать следует с младших классов школы.

Известно, что подлинная образованность человека не может сочетаться с невежеством в области родной словесности. Введение в программу высшей школы курса «Русский язык и культура речи» – первый шаг к возрождению высоких традиций речевой культуры в российском обществе. Однако он может и не привести к желаемым результатам, если преподавание будет поставлено формально и если культурно-просветительский аспект обучения будет по-прежнему считаться второстепенным. Только обращение к корням и знание исторической судьбы родного языка позволит формировать в сознании наших молодых соотечественников нравственное и патриотичное отношение к русскому языку, а также поможет трансформировать «плоскость» родного языка в «пространство» самобытной русской языковой культуры.

## Лингвокультурологическая игра как способ повышения мотивации при обучении иностранцев

Ю. А. Туманова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

juartum@mail.ru

*РКИ, внеаудиторное общение, игровой аспект, лингвистика, культурология*

**Summary.** Out-of-classroom games increase foreign students' motivation in acquiring linguistic and cultural knowledge.

Известно, что иностранцы, кроме аудиторных занятий, хотя бы раз в семестр собираются у нас за общим столом для чаепития. Обычно такие вечера устраиваются преподавателями для знакомства учащихся из разных групп накануне католического Рождества, или Нового года по европейскому календарю, или Нового года по восточному календарю.

Для преподавателей эта внеаудиторная работа – дополнительная нагрузка, требующая выдумки, фантазии, предварительных репетиций. В качестве помощи преподавателям, а также для активизации лингвистических навыков учащихся, для пополнения их культурологических познаний мы предлагаем следующую игру с ключами.

Толчком для создания игры послужили два факта: наличие на столе во время чаепитий хлебных изделий (пряников, сушек, баранок...) и обилие в России фамилий, корни которых связаны с названиями изделий из теста (Хлебников, Пирогов, Калашников, Сухой...).

Перед игрой учащиеся делятся на команды. В ходе игры перед каждым участником лежит **Перечень названий хлебобулочных (х / б) изделий и их частей**. Под каждым названием хлебного изделия в этом списке даны комментарии, задания, вопросы, подсказки, которые должны активизировать лингвистические навыки учащихся. За каждый правильный ответ учащийся получает какой-то приз (например, конфету). Побеждает та команда, которая получила больше призов. У руководителя игры в руках находится пакет с изделиями из теста. Он подходит по очереди к каждому из участников и предлагает достать предмет из пакета. Затем команда коллективно определяет его название. Для этого имеется **таблица геометрических фигур**, своей формой напоминающих форму изделия из хлеба. Названия этих фигур присутствуют в описании х / б изделий. Играющие по описанию должны идентифицировать изделие. Когда имя найдено и получен первый приз, начинается выполнение со-

ответствующих заданий. Большая нагрузка падает на того, кто достал предмет, но в случае затруднения помогают все – и другие учащиеся группы (кроме конкурентов), и ведущий. На заключительном этапе игры участникам предлагается произвести классификацию всех х / б изделий и их названий на основании их формы, типа теста и др. В конце игры участникам раздаются **ключи к заданиям**, с помощью которых они смогут закрепить дома усвоенный в игре материал.

В качестве образца приведем один раздел из **Перечня х / б изделий и ключи к нему**.

#### **Ватрушка**

Изделие из сладкого дрожжевого теста в форме **толстого круглого диска**, в середине которого находится открыто лежащая начинка из творога.

1. **Назовите корень слова.** (Подсказка: *игра – игрушка, Пётр – Петрушка*.)

2. **Как вы думаете, что означает славянское слово *ватра*?** (Подсказка: где есть *ватра*, там есть *очаг* (очаг – это печь или камин, где горят дрова). В киосках можно купить батарейки под названием *Vatra*.)

3. **Что такое *домашний очаг* в метафорическом смысле?**

4. **Какие русские фамилии происходят от слов *ватрушка, огонь, огонёк*?**

5. Дядя знаменитого русского поэта А. С. Пушкина – Василий Львович Пушкин – тоже писал стихи, но никогда их не печатал. Он входил в литературное общество «Арзамас», где каждый имел смешное прозвище. А. С. Пушкин, например, прозывался Сверчок. **Какое прозвище имел дядя Пушкина, если в его гостеприимном доме гостей поили чаем с ватрушками?**

6. Прочитав комментарий, назовите варианты корня в этом слове. История происхождения слова по Н. М. Шанскому: *творог – творожька – метатеза: вотрожька* (ср. другие метатезы: *трезвый – тверёзый, суровый – суворый*) – падение редуцированных + оглушение: *вотрошка* – влияние слов на *-ушк: вотрушка* – закрепление на письме аканья: *ватрушка*.

#### **Ключи.**

1. Корень *-ватр-*. 2. *Ватра* (слав.) – ‘огонь’. 3. Семья, дом. 4. *Вáтров(а), Ватру́шкин(а), Огнев(а), Огонько́в(а)* – стандартные фамилии; *Огнево́й(я)* – нестандартная. 5. *Ватрушка*. 6. Варианты корня: *-ватр-, -твор-*.

Играя, ваши учащиеся будут в **области словообразования** а) искать корни и суффиксы слов; б) образовывать деминутивы с помощью специальных суффиксов; в) образовывать ряды однокорневых слов; г) образовывать с помощью суффиксов стандартные русские фамилии; д) называть, где подсказывает лингвистическая интуиция, нестандартные фамилии с нулевыми суффиксами; е) классифициро-

вать названия, входящие в данную тематическую группу, на основании их суффиксов; в **области лексикологии** а) анализировать значения слов из тематической группы «Хлебные изделия»; б) определять лексико-семантические связи внутри этой группы слов; в) классифицировать названия изделий по различным основаниям; в **области фразеологии** а) формулировать значение фразеологизма; б) приводить примеры его функционирования в речи; в **области этимологии** а) получать сведения о происхождении названий хлебных изделий, фамилий, улиц и т. д.; в **области сравнительной грамматики** а) находить родственные корни в других языках.

В **области культурологии** игра дает возможность а) познакомить учащихся с разнообразными популярными в России изделиями из теста и их названиями; б) сообщить ряд фактов, связанных с происхождением русских фамилий; в) вспомнить известных людей, носящих эти фамилии; г) узнать о наличии в городе улиц, в названиях которых звучат те же корни, что и в названиях изделий из теста; д) познакомиться с особенностями русского менталитета (фразеологизмы: *как блины печёт, отрезанный ломоть* и др.); е) узнать песенки, стихи, загадки, анекдоты, ассоциативно связанные с тем или иным изделием; ж) осветить некоторые исторические факты или факты новейшей истории.

### **Литература**

1. *Аишук Н. С., Аишук М. Г.* Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражения. М., 1966.
2. Большая советская энциклопедия. М., 1969–1978.
3. *Гудков Д. Б.* Коннотации и символические значения единиц вербальных культурных кодов // Русский язык: исторические судьбы и современность: 2-ой Международный конгресс исследователей русского языка. Москва, МГУ, 18–21 марта 2004 года. Труды и Материалы, М., 2004.
4. *Красных В. В.* Современная научная парадигма: лингво-когнитивный подход // Русский язык: исторические судьбы и современность: 2-ой Международный конгресс исследователей русского языка. Москва, МГУ, 18–21 марта 2004 года. Труды и Материалы, М., 2004.
5. *Лутовинова И. С.* Слово о пище русской. СПб., 2005.
6. *Суслова А. В., Суперанская А. В.* О русских именах. Л., 1991.
7. *Федосюк Ю. А.* Что означает ваша фамилия? М., 2006.
8. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М., 1986.
9. *Чагина О. В.* Поговорим о себе. М., 2000.
10. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 1994.
11. Этимологический словарь русского языка / Под ред. Н. М. Шанского. Т. 1. Вып. 2. М., 1963.
12. *Яранцев Р. И.* Справочник по русской фразеологии для иностранцев (свойства и качества характера человека). М., 1978.

## **Объяснительный аспект в школьном преподавании русского языка**

**М. Ю. Федосюк**

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
*Русский язык, преподавание в средней школе, языковые единицы, сложноподчиненные предложения, причины существования*

**Summary.** On the example of compound sentences it is shown that the course of the Russian language at Russian secondary schools must consist not only of formal classifications of the language units but also of analysis of their functions and reasons for the existence.

Почему в словах *цыган, сестрицын* или *ножницы* после буквы *ц* следует писать *ы*, тогда как слова *циркуль, классицизм* или *лекция* пишутся через *и*? По какой причине все слова русского языка распределены по морфологическим классам слов, именуемым частями речи, и обязательно ли такое же распределение для любого языка? Зачем русскому, да и многим другим языкам необходим не один, а целых три типа сказуемых (простые глагольные, составные именные и составные глагольные)? Для чего языку нужны не только простые, но и сложные предложения?

Ответы на эти и подобные им вопросы в современных школьных учебниках русского языка, как правило, отсутствуют, и это можно было бы считать оправданным, если бы в цели школьного преподавания русского языка входило лишь обучение правилам орфографии и пунктуации. Между

тем современные образовательные стандарты определяют эти цели иначе: во-первых, как «совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования», а во-вторых, как «освоение знаний о русском языке, его устройстве; об особенностях функционирования русского языка в различных сферах и ситуациях общения».

Если относиться к этим целям как к истинным, а не чисто декларативным, то очевидно, что традиционное содержание школьного курса русского языка чрезвычайно важно дополнить аспектом, который можно назвать объяснительным. Суть этого аспекта состоит в том, чтобы, опираясь на достижения современной лингвистики, но в то же время не перегружая изложение терминами, дополнить многочисленные



утверждения о наличии тех или иных языковых явлений (а также норм устной и письменной речи) объяснением причин их существования.

В ограниченных рамках тезисов проиллюстрируем сказанное лишь одним примером – предназначенными для школьников объяснениями причин существования в русском и многих других языках сложноподчиненных предложений.

Эти объяснения следует начать с того, что важной особенностью предикативных основ предложений является их направленность на обозначение не предметов, а ситуаций. Так, если простое предложение *За окном я увидел детей* обозначает только одну ситуацию – ‘Говорящий увидел детей’, то в сложноподчиненном предложении *За окном я увидел, как дети играли в мяч* обозначены две ситуации – ‘Говорящий увидел нечто’ и ‘Дети играли в мяч’.

Легко заметить при этом, что придаточные части – не единственное средство, позволяющее в пределах одного сообщения упоминать несколько ситуаций. Во многих случаях добавочные ситуации могут быть обозначены и иначе – посредством членов простого предложения. Например, вместо сложноподчиненного предложения *За окном я увидел, как дети играли в мяч* можно употребить простое предложение *За окном я увидел игру детей в мяч*.

Возникает вопрос: в чем состоят смысловые различия между простыми и сложноподчиненными предложениями в тех случаях, когда при передаче некоторого содержания могут быть употреблены как те, так и другие?

Очевидно, что, с одной стороны, слова и словосочетания, которые обозначают ситуации, как правило, выгодно отличаются от придаточных частей своей краткостью. Однако, с другой стороны, они заметно уступают придаточным частям сложноподчиненных предложений в трех других отношениях.

Во-первых, слова и словосочетания неспособны передавать информацию о реальности / нереальности и о времени протекания обозначаемых событий. Так, предложение *Все говорили о появлении в школе нового учителя* может означать и ‘Все говорили о том, что в школе должен был появиться новый учитель’, и ‘Все говорили о том, что в школе появился новый учитель’.

Во-вторых, при использовании слов и словосочетаний не может быть передан целый ряд самых разных сведений, которые способны передаваться придаточными частями. Например, сложноподчиненное предложение *Все говорили о том, что в школе появился новый учитель* отличается от

предложения *Все говорили о том, как в школе появился новый учитель* тем, что в первом из этих предложений речь идет лишь о факте появления учителя, тогда как во втором – о деталях процесса этого появления. Простое предложение *Все говорили о появлении в школе нового учителя* неспособно передавать подобные нюансы содержания.

Наконец, в-третьих, если при использовании придаточных частей сложноподчиненных предложений легко обозначить всех необходимых для сообщения участников и все обстоятельства обозначаемой ситуации, то при помощи словосочетаний сделать это значительно труднее. Ср. такие громоздкие и по этой причине трудные для понимания словосочетания, как, например: *убийство однажды летом Раскольниковым топором старухи-процентщицы; курение утром Шерлоком Холмсом за разговором трубки; перевозка весной Ивановым грузовиком вещей на новую квартиру*. В ряде случаев здесь, кроме того, может возникать и смысловая неоднозначность. Какую ситуацию, например, обозначает словосочетание *отравление Петрова летом на даче грибами*: ‘Летом на даче Петров отравился грибами’ или ‘Летом на даче кто-то отравил Петрова грибами’?

Из всего сказанного вытекает следующее. Если говорящему или пишущему необходимо детально обозначить в одном сообщении несколько **конкретных** ситуаций, то оптимальным средством для этого являются сложноподчиненные предложения. Если же добавочные ситуации, которые требуется упомянуть в сообщении, имеют **обобщенный** и **потенциальный** характер и потому не нуждаются ни в указании на время своего протекания (так как имеются в виду ситуации, которые могут произойти в любое время), ни в перечислении участников (поскольку подобными участниками способны быть любые лица), то гораздо удобнее прибегнуть к простым предложениям, где ситуации обозначаются посредством слов и словосочетаний.

Очевидно, что первая из только что сформулированных задач чаще всего возникает в бытовой и художественной сферах общения, тогда как вторая – в научной и официально-деловой сферах. И именно поэтому широкое употребление сложноподчиненных предложений характерно прежде всего для текстов разговорного и художественного стилей, тогда как использование простых предложений с большим количеством отлагательных существительных, существительных, образованных от прилагательных, а также инфинитивов типично для текстов научного и официально-делового стилей.

## Этнокультуроведческий комментарий в работе с текстами художественных произведений на занятиях русского языка как иностранного

### Н. Ж. Хамгокова

Российский университет дружбы народов, Москва

*РКИ, художественный текст, этнокультуроведческий комментарий, семантика, восприятие, понимание*

**Summary.** The report describes the ways of teaching Russian language. Russia is an agricultural country, which has a very long and rich history. The History, texts of Russian literature should help the foreign students in intercultural communication.

Использование комментариев при введении лексики с национально-культурной семантикой в иноязычной аудитории имеет большое значение, так как позволяет семантизировать комплексно тематические группы данной лексики, максимально снимая трудности в процессе их усвоения и употребления в речи. Комментарий дает возможность предупредить ошибки, вызванные интерферирующим влиянием национального языка и культуры, дает учащимся возможность воспринимать изучаемый язык эмоционально, формировать необходимые ассоциации, так как слова вводятся в контексте в связи с другими.

Целесообразным представляется выделение трех этапов подготовки этнокультуроведческого комментария:

1. Предварительный этап – диагностика конкретных трудностей изучаемого текста. Преподаватель должен обратить внимание на то, что содержание учебного текста должно соответствовать следующим требованиям:

- этнокультуроведческое наполнение содержания, т. е. текст должен содержать сведения о культуре русского или других народов страны, их быте, традициях, обычаях, религиозных и мифологических представлениях, важных для изучения этнокультуроведческой лексики;

- насыщенность единицами языка с национально-культурной семантикой определенной тематической группы.

Задача предварительного этнокультуроведческого комментария – выявление возможных трудностей, осложняющих восприятие данного текста иностранными учащимися. Здесь большое значение будет иметь сопоставительно-лингвистический анализ данного текста.

Сопоставительно-лингвистический анализ позволяет выделить в тексте безэквивалентную лексику, обозначающую национальные реалии, лексику стилистически окрашенную; расклассифицировать отобранный материал с точки зрения активного и пассивного запаса рассматриваемой лексики, даст возможность предугадать ошибки и неточности восприятия текста, вследствие лексико-семантической и культурной интерференции.

2. Вводный комментарий – соединение элементов этнокультуроведческого комментария с элементами исторического комментария с использованием историко-литературных фактов, т. е. прокомментировать наиболее значительные реалии, характеризующие время и события. При этом наибольший эффект дает обращение к зрительным образам (диафильмам, кинокадрам, произведениям изобразительного искусства).

3. Приобщение иностранных учащихся к самостоятельному этнокультуроведческому комментарию

Эта работа требует учета реальных возможностей учащихся. Преподаватель может ограничиться объяснением общего смысла коннотативно осложненных слов, пословиц, поговорок с целью самостоятельного выполнения учащими послетекстовых заданий, поставленных преподавателем.

Формирование умений и навыков адекватного восприятия и понимания должно обеспечиваться специальной системой упражнений, предусматривающей усвоение семантических особенностей денотативных и коннотативных реалий, их парадигматических, синтагматических, деривационных и ассоциативных связей, а также специфики функционирования данной лексики в речи.

## Русский язык как предмет системного изучения в неязыковом вузе

В. В. Химик

Санкт-Петербургский государственный университет

*Культура профессиональной речи, сквозная вузовская дисциплина*

**Summary.** Teaching Russian language courses in universities as a national problem.

Несколько лет тому назад Министерством образования и науки РФ в программы российских вузов была введена новая учебная дисциплина «Русский язык и культура речи». В соответствии с наиболее актуальной концепцией понятия «культура речи», отраженной в специальной литературе по данному предмету, принято считать, что вузовский курс «Русский язык и культура речи» должен включать три составные части: а) учение о нормах, б) учение о функциональных стилях, в) основы красноречия.

«Русский язык и культура речи» как учебный вузовский курс предполагает системное освоение широкого круга практических знаний и умений в области русского языка, обеспечивающих необходимый уровень коммуникативно-речевой компетенции современного специалиста любого профиля образования: гуманитарного, естественнонаучного, научно-технического или физико-математического. Так, учение о нормах – принципиальная часть курса – должно быть ориентировано, помимо норм правописания и произношения, так же и на многие другие практические вопросы языка и речи: грамматические и лексические, функционально-стилистические, коммуникативно-речевые, этические речевые нормы, нормы общего и профессионального речевого поведения и т. д. Учение о нормах в вузовском курсе культуры речи особенно важно с учетом того, что нормы вообще – большой вопрос не только русского языка, но и всей современной русской (российской) культуры в целом.

Учение о функциональных стилях – вторая глобальная задача курса «Русский язык и культура речи» – предполагает приобретение в процессе профильного обучения в вузе практических навыков и умений работы со всеми формами и видами русской речи, общей и профессиональной коммуникации: навыки аналитического чтения, умение различать тексты разных стилей, типов и жанров, навыки текстовой компрессии (конспектирования, аннотирования, реферирования и т. д.) и декомпрессии (развертывания текста), умение излагать свои мысли письменно в соответствии с определенными коммуникативными целями и установками, навыки создания письменных документов общего и профессионального содержания, продуцирование текстов любых стилей, подстилей, жанров и т. д. Функциональная стилистика в вузовском курсе «Русский язык и культура речи» необходима для последовательного формирования коммуникативной компетенции учащегося, ибо только в этом случае можно говорить о полноценной подготовке дипломированного специалиста высшей квалификации.

Третья составляющая курса «Русский язык и культура речи» – обучение красноречию, или общей и профессиональной риторике – часть общей подготовки специалиста. Риторическая часть курса «Русский язык и культура речи» является в некотором смысле итоговой, завершающей весь процесс обучения специалиста. Общее и особенно профессиональное красноречие во многом строится на гармоничном сочетании логического, психологического, эстетического, этического, правового аспектов речевого воздействия на аудиторию (с учетом конкретного профиля, определенной специальности).

Таково общее содержание учебного курса «Русский язык и культура речи» в неязыковом вузе. И это содержание требует последовательного, системного, с учетом этапов освоения всех других гуманитарных и профильных дисциплин, включения в общий процесс подготовки бакалавра (а, по большому счету, и магистра, аспиранта): русский

язык как учебный предмет должен в необходимом объеме сопровождать весь учебный процесс в вузе как обязательный академический курс, состоящий из лекционных и практических занятий. Это принципиальное условие полноценной и качественной подготовки специалиста высшей категории в новых условиях.

Основания и глубинные мотивы этого принципиального требования известны: естественный язык – основа и условие познания вообще и профессионального в том числе. Язык не только обеспечивает коммуникацию в обществе, в национальной культуре и профессиональной деятельности, но и является составной частью культуры, отражает и во многом обеспечивает эволюцию мира и самого человека. Только с помощью языка как орудия, только на основе владения естественным языком можно полноценно осваивать любые учебные дисциплины: творчески воспринимать лекционный материал, анализировать учебные и научные материалы, продуцировать тексты, создавать деловые документы разных жанров и коммуникативных назначений, строить профессиональную речевую деятельность и учиться эффективной публичной коммуникации. С помощью языка и через язык развивается и совершенствуется мышление, в том числе и профессиональное. Любая профессиональная квалификация предполагает определенный уровень лингвокультурологической компетенции, общей и специальной. Заметим, что в распространенных в России и за рубежом тестовых системах IQ содержится не менее 40% лингвистических заданий. Следовательно, общая и прикладная русистика, культура речи не должны исчерпываться школьным курсом.

Из всего сказанного вытекает принципиальное предложение, манифест государственной важности: система высшего образования не может быть полноценной без практического изучения русского языка для общих и специальных целей. Введение в вузовское обучение полноценной учебной дисциплины «Русский язык и культура профессиональной речи» будет способствовать формированию должной коммуникативно-речевой компетенции специалиста, и это, несомненно, даст мощный импульс для реализации закона «О государственном языке Российской Федерации» (25 мая 2005 г.). Разумеется, общее содержание курса и его наполнение должно так или иначе уточняться применительно к конкретным специальностям, профилям, профессиональным дискурсам: инженерному, экономическому, медицинскому, юридическому, педагогическому и т. п. В каждом из таких профессиональных дискурсов возможны и дополнительные лингвокультурологические темы с профильной ориентацией: приемы и способы адаптации специальных текстов; особенности профессионально-разговорной речи; невербальная атрибутика устного публичного выступления (жесты, мимика, голос оратора и т. п.); прикладные проблемы психо- и нейролингвистики; языковые основы менталитета; принципы толерантности в языке и т. п.

Три базовые части курса обучения родному русскому языку – учение о нормах, о функциональных стилях и об основах общей и профессиональной риторике – должны быть последовательно распределены по восьми учебным семестрам (условно по 34–36 лекционно-практических часов в семестре), с обязательным текущим и итоговым контролем, который может состоять не только из зачетов и экзаменов, но из серии профессионально ориентированных учебных работ с определенной лингвокультурологической мотиваци-

ей: рефераты, сочинения, публичные доклады, публичные лекции и т. п.

Сквозная учебная дисциплина «Русский язык и культура профессиональной речи» в ее новом развернутом, ориентированном на коммуникативно-профессиональные потребности современного специалиста должна способствовать повышению интеллектуального уровня студента, уровня его

общей речевой и профессиональной культуры. Это необходимая часть подготовки специалиста с высоким уровнем профессиональной компетенции, который не может быть совершенным без лингвистической подготовки. Введение полноценного развернутого курса «Русский язык и культура речи» в вузах Российской Федерации – **принципиальная задача общенациональной важности.**

## Особенности предложений с возвратно-каузативными глаголами

О. В. Чагина

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

*Возвратные глаголы, синтаксис, преподавание РКИ*

**Summary.** The author examines the constructions with reflexive causative verbs and their correlates and analyzes the problems of the perception of these structures by foreign pupils who study Russian.

Возвратно-каузативные глаголы выделяются в отдельный словообразовательный разряд далеко не во всех грамматических описаниях русских возвратных глаголов. Нередко они включаются в другие словообразовательные разряды (например, собственно-возвратные глаголы) и рассматриваются на фоне этих глаголов как их разновидность. Между тем структуры с возвратно-каузативными глаголами имеют свою специфику как на семантическом, так и на синтаксическом уровне.

Иностранные учащиеся нередко испытывают трудности в употреблении этих глаголов и часто не понимают их специфики. Так, на вопрос: *Ты покрасилась?*, обращенный к иностранной студентке, она с недоумением ответила: *Нет, меня покрасил парикмахер.* Глагол *покраситься* был воспринят в данном случае как собственно-возвратный, со значением ‘сам себя’.

Между тем возвратно-каузативные глаголы характеризуются наличием элемента смысла ‘не сам себя’. Омонимия предложений такого рода мешает иностранцу определить характер возвратного глагола.

Целесообразно поэтому очертить круг таких глаголов. К возвратно-каузативным может быть отнесена лексико-семантическая группа глаголов, обозначающая действие, выполняемое для кого-либо другим лицом, часто профессионалом: *Ирина Роднина тренировалась у меня шесть лет* (Т. Тарасова); *У дедушки лечились все жители города* (А. Алексин); *Казалось, весь город хотел у него* [художника. – О. Ч.] *писаться* (Н. Гоголь). Чаще всего это глаголы, обозначающие действия заинтересованного лица в получении определенной помощи или услуг со стороны другого лица. Это могут быть такие, например, значения: 1) ‘забота о здоровье’ (*лечиться, консультироваться, обследоваться, проверяться, наблюдаться, оперироваться, подшиваться, кодироваться*); 2) ‘обучение, образование’ (*учиться, консультироваться, тренироваться, экзаменоваться*); 3) ‘забота о собственной внешности’ (*стричься, причесываться, укладываться, краситься, гримироваться, одеваться*); 4) ‘получение и фиксация определенного статуса’ (*записываться, прописываться, регистрироваться*); 5) ‘получение портретного сходства’ (*фотографироваться, сниматься, писаться /устар./*).

В предложениях с возвратно-каузативными глаголами оба именных компонента обычно обозначают лицо: *Людмила Гурченко одевается у Юдашкина.* При этом имя в позиции подлежащего обозначает лицо, для которого совершается действие. Истинным же агенсом, исполнителем действия, является лицо, выраженное формой **у + Р. п.** При таком способе представления ситуации она семантически сжимается, предстает как нерасчлененная. На уровне смысла она может быть истолкована следующим образом: лицо **А** делает так, чтобы лицо **Б** выполнило над ним действие, названное возвратным глаголом. Иными словами, лицо **А** становится каузативом данного действия. Отсюда естественным образом вытекает практически важное для преподавания РКИ положение: в предложении с возвратно-каузативным глаголом «не может быть подлежащим имя лица, неспособного инициировать ситуацию; ср. \**Годовалый ребенок постригся у парикмахера* [2, 177] (Ср. также: \**младенец лечится у педиатра, фотографируется в ателье, консультируется у специалиста*).

Особенностью группы **у + Р. п.** в структурах с возвратно-каузативными глаголами является то, что эта группа входит

не в предложение в целом, а относится только к глаголу. При нейтральном порядке слов группа **у + Р. п.** находится в конце предложения: *Любовь Орлова снималась у режиссера Александрова.* Это отличает модели с возвратно-каузативными глаголами от структур с возвратными глаголами других значений, например, квазипассивных глаголов, где группа **у + Р. п.** распространяет предложение в целом и находится в абсолютном начале предложения: *У тебя рис сегодня не доварился* [1, 59].

Структуры с возвратно-каузативными глаголами соотносятся со структурами с переходными глаголами того же корня: *Левитан учился у Саврасова. – Левитана учил Саврасов.* В этой паре соотносительных предложений исходной является структура с возвратно-каузативным глаголом. При конвертировании моделей с возвратно-каузативными глаголами меняется синтаксический ранг ее именных компонентов: повышается синтаксический статус имени, представленного в исходной структуре обстоятельством группой **у + Р. п.** В преобразованной структуре это имя становится подлежащим в форме И. п. В свою очередь имя, бывшее в исходной структуре подлежащим, в конверсном предложении становится объектом в форме Вин. п.

Структуры с глаголами на *-ся* и с переходными глаголами различаются способом представления ситуации. При необходимости представить картину с позиции реального исполнителя действия используются структуры с переходным глаголом: *Ее лечит гомеопат.* Если же говорящему нужно описать ситуацию с позиции инициатора действия, употребляются структуры с возвратными глаголами: *Она лечится у гомеопата.*

Вместе с тем существуют контексты, в которых говорящему важно определить ситуацию с позиций каждого из ее участников, и в этом случае высказывание может строиться с привлечением обоих членов соотносительной пары в пределах органичного текстового пространства. Ср.: *«Чего вы от нас хотите?» – спросил директор Британского музея. «Я хочу у вас ангажироваться. Вернее, чтобы вы меня ангажировали. Вот чего я хочу.» «Это в таких-то штанах чтобы я вас стал ангажировать?» – сказал директор Британского музея* (Вен. Ерофеев).

Стоит обратить внимание на порядок следования каждого из членов такой соотносительной пары. Первой в этом ряду используется модель с возвратным глаголом, а конструкция с переходным глаголом следует за ней (см. приведенный выше пример). Это подтверждается и предложениями-тестами. Возможны ситуации, где можно сказать:

(1) *Хочу у вас постричься, вернее, чтобы вы меня постригли. Хочу у вас проконсультироваться, вернее, чтобы вы меня проконсультировали.*

Однако невозможны предложения типа:

(2) \**Хочу, чтобы вы меня постригли, вернее, чтобы я у вас постригся. \*Хочу, чтобы вы меня проконсультировали, вернее, чтобы я у вас проконсультировался.*

### Литература

1. Гаврилова В. И. Возвратные глаголы совершенного вида и их место в залоговой системе русского языка // Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Т. 4. М., 2004.
2. Генюшине Э. Ш. К теории описания рефлексивных глаголов // Залоговые конструкции в разноструктурных языках. Л., 1981.
3. Чагина О. В. Возвратные глаголы и их функционирование // Книга о грамматике. М., 2004.

# Лингвометодические основы программы по специализации «Русский язык как иностранный»

Л. Н. Чумак

Белорусский государственный университет, Минск (Беларусь)

ApplLing@bsu.by

А. А. Романовская

Минский государственный лингвистический университет, Минск (Беларусь)

*Типологическое, функционально-коммуникативное, культуроведческое описание русского языка, методика преподавания*

**Summary.** Concept base of the model program «Russian as a foreign language» constitutes the typological, functional communicative, culturelogical description of the Russian language and methods of its teaching.

Необходимость введения в 1994 г. в Республике Беларусь специализации по русскому языку как иностранному (РКИ) была обусловлена социальным заказом общества: необходимостью подготовки квалифицированных преподавателей РКИ в условиях значительного расширения контингента иностранных учащихся: если в начале 1990-х гг. в республике обучалось около 4 тыс. иностранцев, то в настоящее время – более 6 тыс.

Целью специализации является подготовка студентов-филологов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей русского языка как иностранного в разных типах учебных заведений РБ.

Специализация по РКИ предполагает не только приобретение учащимися фундаментальных филологических знаний о русском языке как лингвистическом феномене, что реализуется через системно-грамматическую стратегию обучения, но и ознакомление с рядом дисциплин, которые определяют специфику русского языка на фоне других языков; реализуют функционально-коммуникативный подход к описанию грамматического материала; основываются на теории речевой деятельности и лингвистики текста; подчеркивают значимость культуроведческого аспекта при овладении иностранным языком; знакомят с методикой обучения РКИ.

В соответствии с этим программа по специализации «РКИ» состоит из четырех основных дисциплин: 1) типологическое описание РКИ; 2) функционально-коммуникативное описание РКИ; 3) культуроведческое описание РКИ; 4) методика преподавания РКИ. Совокупность предлагаемых лингводидактических курсов обеспечивает формирование профессиональной компетенции будущих преподавателей РКИ.

Целью дисциплины «Типологическое описание РКИ» является рассмотрение русской языковой системы в аспекте универсального и специфического. Особенности русской типологической системы выделяются на основе данных сопоставительного анализа и типичных ошибок в речи иностранцев. Особенности сопоставительно-типологического описания русского языка как неродного: русский язык на основе двуязычия, формирующий национально ориентированную методику преподавания РКИ, и «русский язык для всех» – подход, формирующий методику типологического представления русской языковой системы в интернациональной аудитории. Важным аспектом является описание понятия «русская языковая личность» (по Ю. Н. Караулову): структура языковой личности, национальный характер и стереотип, психоглосса как единица языкового сознания, иерархия психоглоссы и их роль в процессе овладения РКИ, лингводидактическое представление русской языковой личности.

Целью дисциплины «Функционально-коммуникативное описание РКИ» является представление прикладной (педаго-

гической) модели русского языка, ориентированной на практику преподавания инофонам и решение коммуникативных задач, т. е. дающей представление о языке как о коммуникативной системе с опорой на описание ФСК / ФСП русского языка и текст, отражающий «определенные ментальные характеристики носителей данного языка и / или микросоциума» (М. В. Всеволодова).

Цель дисциплины «Культуроведческое описание РКИ» – ознакомление с практикой отбора и презентации в языковом учебном процессе сведений о русской культуре, о национальной специфике речевого общения русской языковой личности для обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев. Для будущих преподавателей РКИ методологически важным является ознакомление с современными подходами к проблеме взаимосвязи языка и культуры, методикой исследования этих коррелятивных связей, описанием уровней языка в культуроведческом аспекте (фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса).

Дисциплина «Методика преподавания русского языка как иностранного», будучи одной из ведущих дисциплин в профессиональной подготовке филолога-русиста, призвана познакомить студентов с современным состоянием и тенденциями развития методики как науки, способствовать формированию навыков и умений преподавателя русского языка как иностранного. Курс методики призван решить следующие задачи: сформировать у учащихся широкую теоретическую базу как основу их будущей профессиональной деятельности; познакомить с современными методами и приемами обучения и сформировать умения эффективно и творчески их применять на практике; совершенствовать навыки в области межкультурных коммуникаций и организации позитивной поликультурной образовательной среды; сформировать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя.

Порядок изложения данных дисциплин может носить не только линейный, но и концентрический (сквозной) характер, например, по уровням языка: 1) типологические особенности лексической системы русского языка; 2) функциональная лексикология; 3) культуроведческое описание лексики; 4) методика обучения лексике и под.

Программа специализации содержит также тематику курсовых, бакалаврских и дипломных работ и вопросы к госэкзамену. Общее количество аудиторных часов по специализации «РКИ», включая работу в спецсеминаре (3–5 курсы) и написание курсовых и дипломных работ, – 480 час.

Реализация данной типовой программы – один из важнейших аспектов в государственной концепции РБ по развитию системы подготовки специалистов для зарубежных стран.

## Когнитивный аспект отбора содержания образования русского языка как иностранного с позиций теории деятельности

Т. Н. Шайхиева

Гранадский университет (Испания)

*Когнитивная психолингвистика, РКИ, продвинутый этап, испанско-русский учебный словарь по педагогике*

**Summary.** El artículo está dedicado a los problemas de los diccionarios didácticos para Nivel Avanzado de una área específica como pedagogía general y métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La metodología del trabajo es la Teoría de Actividad que incluye el aspecto cognitivo de extracción del contenido en modo de los expertos en materia.

Усвоение нового языка есть не что иное как переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и

сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры в разных областях знаний. А. А. Леонтьев счита-

ет, что в науке утверждается принципиальное положение о множественности моделей одного и того же моделируемого объекта. Абстрактный объект является обобщением множества возможных моделей конкретной предметной области – инвариантом, то что отображает данные объективные свойства моделируемого объекта и формирует образ этого мира. ([3, 11]). Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности, переходящее от социума к индивиду.

Инновационное обучение, активизируемое Болонским процессом, снова привлекло внимание к исследованиям в области педагогики и, как следствие, появилась потребность в актуализации учебных пособий РКИ по данному направлению.

Одновременно получает широкое распространение когнитивная психолонгвистика. Так Р. Солсо, автор книги «Когнитивная психология», указывает, что язык влияет на восприятие, являющееся фундаментальным аспектом познания, другими словами, язык, используемый человеком для описания мира, влияет на то, как человек воспринимает этот мир. Исходя из того, что развитие языка в значительной степени основано на восприятии мира делается вывод, что составляющие перцептивно-языкового процесса взаимосвязаны: одна из них существенно влияет на другую. Язык с этой точки зрения аналогичен окну в мир ([4, 357]). Автор подробно рассматривает проблемы психолонгвистики с позиций когнитивного подхода.

Однако в рамках теории деятельности уже существует методологический подход к исследованию когнитивных познавательных процессов. Одним из примеров является работа Е. А. Гиловой [1] о соотношении когнитивной и коммуникативной составляющих смысла учебного текста с позиций преподавателя РКИ на примере математических текстов.

С этих позиций была определена тема работы как исследование создания учебных специализированных словарей для продвинутого этапа обучения с новой педагогической лексикой в форме словарных статей, изучение содержания знаний в области преподавания и определение объема конкретных знаний для учебного словаря.

Предметом исследования явился изучение актуальной испанской педагогической терминологии, определение когнитивного подхода с позиций теории деятельности к отбору и организации учебного словаря-минимума специальных и узкоспециальных психолого-педагогических терминов. Применялись методы как теории деятельности так и когнитивной психологии: анализ педагогических словарей, научных статей, а также метод экспертов, включавший обсуждение со специалистами, использующими знание предмета, понятий в области общей педагогики и специальной, активно развивающейся области – «Методы исследования и диагностики образования».

В результате было выделено около 1000 терминов со словарными статьями на испанском языке, сделан их перевод на русский и английский языки. Эти опорные элементы, с нашей точки зрения, и являются инвариантом в области современной испанской педагогики, кроме того, некоторые из них имеют существенные различия с русскими эквивалентами в данной предметной области.

Полученные результаты могут быть использованы для преподавания РКИ на продвинутом этапе обучения, для нужд переводчиков, а также специалистов в области образования и зарубежной педагогики.

## Литература

1. Гиловая Е. А. Соотношение когнитивной и коммуникативной составляющих смысла учебного текста с позиции преподавателя РКИ в техническом вузе: На примере математических текстов. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2006.
2. Леонтьев А. А. Предмет лингводидактики глазами филолога и методиста // Человек. Сознание. Коммуникации. Интернет. Варшава, 2004.
3. Леонтьев А. А. Основы психолонгвистики. М., 2005.
4. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб., 2006.
5. Escolano B. (Coord.) Diccionario de ciencias de la educación. Madrid, 1985.
6. Landsheere G. de. Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa. Barcelona, 1985.

## Профессиональное мастерство преподавателя и Интернет

### Л. Шипелевич

Варшавский университет (Польша)

Развитие науки и техники, в особенности информационных технологий, связанных с глобальной сетью Интернет, заставляют методистов и преподавателей иностранных языков пересмотреть не только возможности использования дистанционного обучения, но и глобальной сети Интернет. Это объясняется тем, что постоянно повышается информационный и содержательный уровень сайтов и порталов, представленных в Интернете на иностранных языках в режиме реального времени, а также тем, что большинство студентов, изучающих иностранные языки, ищут необходимую им информацию в сети Интернет, считая ее аутентичной языковой средой изучаемого иностранного языка и самым достоверным источником информации, современной лексики и культуры.

Создаваемые методистами и учеными языковые курсы дистанционного обучения не всегда соответствуют локальным условиям неязыковой среды и часто достаточно дорогие для преподавателей и студентов. Кроме того, дистанционное обучение ограничивает контакт преподавателя и студента, а обратная связь не всегда способствует настоящему сотрудничеству и решению проблем «здесь и сейчас». Поэтому мы считаем, что в настоящее время необходимо обучать преподавателей иностранных языков как создавать языковую обучающую среду на базе Интернета (сайтов и порталов изучаемого языка), как использовать аутентичные разножанровые тексты в качестве мотивирующего, информационно насыщенного и лексически богатого источника

для обучения видам речевой деятельности и аспектам изучаемого иностранного языка.

В связи с этим специальные курсы повышения квалификации преподавателей иностранных языков должны обучать их умению:

- 1) создавать языковую среду на базе Интернета в режиме реального времени и в аудитории на базе материалов из Интернета;
- 2) обучать студентов просмотрному чтению в режиме он-лайн;
- 3) различать стили и жанры текстов из Интернета;
- 4) поиска информации по ключевым словам;
- 5) создавать задания и упражнения по текстам из Интернета;
- 6) использовать гипертекст для обучения смысловой и структурной завершенности, коммуникативной направленности, информативной насыщенности и композиционному оформлению;
- 7) общаться в Интернете;
- 8) воспринимать разные культуры на базе разноязычных сайтов, представленных в Интернете.

В связи с этим появляется необходимость создания сетевой лингводидактики под которой мы понимаем использование текстовых материалов из Интернета для обучения видам речевой деятельности и аспектам изучаемого иностранного языка как в режиме реального времени так и на выделенных материалах в аудитории.

# Речевой портрет студента-иностранца нефилологического вуза: коммуникативно-культурологический и методический аспекты

Н. П. Шульгина

Курский государственный технический университет

*Речевой портрет, трехуровневая структура личности, уровни, критерии и показатели вторичной языковой личности, моделирование процесса обучения РКИ*

**Summary.** This article deals with the peculiarities of speech of foreign students of nonphilological university: teaching Russian as foreign is described as a three-level process; the criteria and the features of each level are determined.

Приняв положение Ю. Н. Караулова о трехуровневом строении языковой личности как основание для конкретизации цели и содержания обучения русскому языку как иностранному, мы посчитали возможным рассмотреть аналогичную многомерность и в отношении языковой личности студента-иностранца, обучающегося в вузе нефилологического профиля.

Определив целью работы на занятиях по РКИ формирование вторичной языковой личности, мы вслед за Ю. Н. Карауловым представили ее структуру как трехуровневую. Вместе с тем нами были определены уровни, критерии и показатели сформированности языковой личности студента-нефилолога вуза негуманитарного профиля.

На критическом уровне у иностранных учащихся формируется умение идентифицировать высказывания или текст как продукт речевой деятельности, происходит овладение структурно-системными связями изучаемого (русского) языка в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных и когнитивных задач. В качестве языковых единиц здесь используются отдельные, наиболее ходовые слова, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы (отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей). Однако на данном уровне обучения русскому языку как иностранному слова и модели слов и словосочетаний принимаются каждым учащимся как данность, а индивидуальность, субъективность частично проявляется в отборе одного из ряда предложенных слов, в способах их соединения при построении предложения. Ключевыми словами, отражающими суть данного уровня, на наш взгляд, могли бы стать «автоматизм», «стереотип», «стандарт».

На допустимом уровне студент-иностранец способен не просто (лингвистически) декодировать иноязычную речь (текст), но и оперативно подключать знания и представления о мире иной речевой общности, использовать лексико-грамматические средства, позволяющие выразить собственные мысли и чувства, свою жизненную позицию. В качестве языковых единиц на данном этапе предлагаются обобщенные (теоретические или обыденно-житейские) понятия, крупные концепты, идеи. И хотя выразителями их оказываются слова, хорошо знакомые и используемые на критическом уровне, теперь они облечены дескрипторным статусом. В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках (адекватность употребления того или иного высказывания). Именно с этого уровня оказывается возможным некоторый индивидуальный выбор, личностное предпочтение – пусть и в нешироких пределах – одного понятия другому, одной идее перед другой, более важной, ценностной для данной языковой личности. В качестве ключевых понятий здесь можно предложить «индивидуальный лексикон», «индивидуальность в отборе грамматических средств», «вариативность», «выбор».

Отбор языковых средств на оптимальном уровне обуславливается отношениями, которые задаются сферой общения, особенностями коммуникативной ситуации и коммуникативными ролями учащихся. Они в полной мере отвечают коммуникативным потребностям личности и условиям ком-

муникации. Здесь особое значение приобретает работа с прецедентными текстами. Ключевое понятие данного уровня «удовлетворение индивидуальных коммуникативных потребностей личности».

В ходе исследования возникла соблазн провести само собой напрашивающуюся параллель трех уровней с тремя сертификационными уровнями или же с тремя разновидностями усложняющихся единиц: *слово – высказывание – текст*. Однако эти аналогии были бы слишком примитивными и не отражали бы суть проблемы.

Для нас ориентиром в процессе формирования языковой личности студента-иностранца негуманитарного вуза стали следующие показатели:

*Критический уровень:* способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности изучаемого языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений; сформированность лексико-грамматических автоматизмов (навыков) в разных видах речевой деятельности в пределах стереотипизированных высказываний; готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования (владение «обыденным языком»), понимать и воспроизводить в речи значительное богатство средств выражения; способность на основе знаний о системно-структурных особенностях языкового строя изучаемого языка, о закономерностях типичной реализации языковых явлений в процессе коммуникации распознавать и понимать «национальную языковую картину» как обобщенный образ соответствующего языкового типа.

*Допустимый уровень:* понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функций их взаимодействия; способность воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство; готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах; способность придавать собственному высказыванию модальную окраску, готовность к импровизации речи, умение аргументировать; уместное употребление в речи афоризмов, крылатых выражений, пословиц и поговорок; способность «подключаться» через тексты к иной картине мира.

*Оптимальный уровень:* готовность в общении учитывать «фактор адресата», его позицию и степень осведомленности и, исходя из этого, целенаправленно строить высказывание; умение использовать стилистические средства языка в рецептивной и продуктивной речевой деятельности; готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте; умение выразить собственное отношение, мысли и чувства, эстетическую и эмоциональную оценку прочитанного языковыми средствами; яркость, образность, эмоциональность речи, создаваемая уместным использованием тропов и эмоционально-оценочной лексики; умение различать деловую, научную и художественную прозу при продуцировании письменного текста, умение создавать вторичные тексты; знания и умения в области русскоязычной «языковой картины мира»: овладение моделью культуры страны, собственно фактами культуры, познание традиций и закономерностей жизни языка, особенностей российского менталитета.

Проектирование речевого портрета иностранного студента нефилологического вуза, определение критериев и показателей, присущих каждому из трех уровней, позволили нам по-новому моделировать процесс обучения РКИ.

# Лингвокультурологический потенциал повестей Василя Быкова при обучении иностранных студентов русскому языку

В. Н. Юдина

Белорусский национальный технический университет, Минск (Беларусь)

*Лингвокультурологический потенциал, обучение*

Повести Василя Быкова о Великой Отечественной войне активно используются в учебном процессе на кафедре русского языка для иностранных студентов Белорусского национального технического университета в Минске. Его произведения обладают высоким художественным потенциалом по тематике, проблематике и идейно-эмоциональной оценке действительности. В своем единстве места и времени действия (Великая Отечественная война, взаимоотношения и поступки героев), повести просты по форме, но содержательны и глубоки по психологическому анализу поступков героев. Эти особенности творчества писателя служат ценным источником для обучения иностранцев русскому языку, а также истории и культуре Белоруссии, истории Великой Отечественной Войны.

Для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов важен образ самого автора, его мировоззрение, культурная позиция. Творчество и личность Василя Быкова высоко оценена современниками. Семнадцатилетним он ушел на фронт из Витебского художественного училища, прошел всю войну, был дважды ранен. Его недавняя кончина стала нравственным потрясением для белорусской нации (писатель С. Алексиевич).

Для каждого художественного текста, используемого в учебном процессе, как считает Н. В. Кулибина, следует разработать инвариант национального восприятия художественного произведения. Такая модель национального восприятия (А. Н. Васильева) должна содержать ориентиры, направляющие интеллектуальную и эмоциональную деятельность иностранного читателя в необходимое для полноценного постижения художественного произведения русло. Взаимопонимание преподавателя и студента всегда основано на совокупном социальном и индивидуальном опыте, создании общего «смыслового поля» коммуникации, без чего невозможно сознательное усвоение предлагаемого на уроке материала. Характерной особенностью военных повестей Быкова является то, что в центре изображения оказывается человек в экстремальной ситуации, и положение таково, что герой должен немедленно сделать выбор: героическая смерть или позорная жизнь предателя. Повесть В. Быкова «Сотников» – это история предательства бойца партизанского отряда Рыбака, его постепенное схождение в бездну. Автор внешнее действие сопровождает действием внутренним: к согласию служить полицаям, чтобы сохранить собственную жизнь, Рыбак приходит постепенно.

Главная тема творчества Быкова, безусловно, тема героизма. Причем писателя интересует не столько его внешнее проявление, сколько то, каким путем человек приходит к подвигу, к самопожертвованию, почему, во имя чего совершает героический поступок. Сотников – центральная фигура повести, – также партизан. Схваченный фашистами, он выбирает смерть, пытаясь спасти жителей белорусской деревни – ни в чем не повинных людей.

Чтобы культурологический потенциал художественного произведения был усвоен в иностранной аудитории максимально полно и адекватно, полезны не только чтение художественного текста, но, как следующая ступень, работа над диалогами героев параллельно с изобразительным рядом. Поскольку экранизация повести режиссером Л. Шепитько стала кинематографическим явлением, аудиовизуальные средства позволят глубже осмыслить этот культурологический материал, раскроют иностранным студентам весь ужас этого грозного и трагического события, помогут понять, какой ценой была завоевана победа. Такое понимание лингвокультурологического потенциала произведения словесного искусства является, как считает Н. В. Кулибина, весьма ценным и перспективным как в теоретическом, так и в практическом плане обучения иностранных студентов русскому языку.

При восприятии текста художественного произведения обучаемый опирается на собственные стереотипы, однако он должен быть готов их изменить, освоить новые. Текст, содержащий интернациональные словесные образы (Н. В. Кулибина), ближе и понятнее иностранцу. Недаром фильм по повести «Сотников» был назван «Восхождение». Восхождение Сотникова на свою Голгофу иностранный читатель осмыслит адекватно, т. к. этот словесный образ построен на ассоциациях, вызываемых событиями, описанными в Библии на многих языках. Не менее важны и значимы национальные словесные образы в произведениях В. Быкова. Именно в этом семантическом поле расширяются лингвокультурологические знания иностранных учащихся. Приведем примеры номинативных единиц языка произведений В. Быкова как средства создания национальных словесных образов: историзмы (*староста*), устойчивые словосочетания (*ни слуху, ни духу*), слова, заимствованные из белорусского языка для создания национальной специфики (*мабуць*), нарушения норм речи как средство создания художественной образности (*все повставали из саней*), уменьшительно-ласкательные слова (*хлебушко*), выразительные возможности синтаксических конструкций (*Сотникову стоило немалого труда без посторонней помощи выбраться из саней – как ни повернись, больно заходилась нога*), примеры художественного ассоциативного мышления (*В этом полицейском гнезде им предстояло узнать, почем фунт лиха*), описания природных и климатических особенностей зимней белорусской земли, деревенского дома-хаты, дворовых построек, ведения хозяйства.

Для работы над художественным текстом в аспекте лингвокультуроведения будет эффективен следующий методический аппарат: актуализация и коррекция знаний учащихся об авторе и его произведениях; о событиях национальной истории, географических объектах, специфике явлений природы, быта, которые являются фоном для описываемых событий; предварительная характеристика ненормативных объектов языка (жаргон, просторечие, влияние белорусского языка) и доказательство логики их присутствия в произведении. Презентация текста повести «Сотников» на занятии (чтение вслух преподавателем с опорой на зрительный ряд) оптимальна, т. к. в зависимости от уровня группы преподаватель может выбрать темп чтения, делать остановки, повторы, пояснения. Послетекстовая работа представляет собой задания заключительного этапа, которые направлены на проверку понимания художественного текста, его эстетической оценки. Это может быть беседа по ключевым вопросам: *В результате каких событий рядовой пехоты Рыбак и комбат Сотников оказались в партизанском отряде в белорусских лесах? С какой целью они были посланы командиром отряда в деревню? Почему не смогли вернуться в отряд? Каким образом попали в плен? Перед каким выбором были поставлены оба бойца? Как поступил Рыбак и чем он мотивировал свой поступок? Как вел себя Сотников, о чем думал в последние минуты?* Суждение об идейном содержании произведения является результатом обобщения представлений иностранного читателя о словесных образах текста и показывает полноту раскрытия лингвокультурологического потенциала данного художественного текста.

## Литература

1. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1988.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001.
3. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.
4. Маслов В. А. Лингвокультурология. М., 2001.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993.

# Страноведческий потенциал современной русской прозы на занятиях с иностранцами

И. И. Яценко

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова  
*Русская литература, преподавание русского языка как иностранного*

**Summary.** The report is devoted to description of ways of modern Russian literature usage in teaching of Russian language for foreigners. The author regards literature as a mean and as a purpose of teaching of Russian as well.

Русская классическая литература всегда привлекала иностранного читателя своим нравственным императивом, постоянной устремленностью к идеалу. Основной же массив современной литературы принципиально отличается от литературы предшествующей. Нынешняя литература часто откровенно порывает с поиском гармонии в жизни и отображает абсурд, хаос, которым так богата современная действительность.

В середине 1990-х годов критики, да и сами литераторы заговорили о кризисе русской литературы. Так это или нет, бесспорно одно: русская литература утратила свое почти сакральное значение в обществе. Что же в таком случае оказывается таким привлекательным для иностранного читателя в русской литературе рубежа XX и XXI веков? А о том, что это именно так, свидетельствует наш опыт работы с иностранными учащимися гуманитарных факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова. Причем в последние годы особенно осязаемым стал значительно больший их интерес к новейшей литературе, нежели к русской классике.

Как выяснилось из опросов иностранцев, изучающих русский язык, привлекательно для них, прежде всего, тематико-смысловое богатство текстов современных писателей, которое в первую очередь связано с осмыслением советского прошлого: его истории, культуры, быта, идеологии и места человека в этой идеологии. (Так, обоим героям рассказа Евг. Попова «Феномен», у которых общая страна, общая история, а значит – общая судьба, хорошо известно, что значит «кантоваться в Сибири», что такое «советская Чека» и «фашистская гестапо»). Проблема судьбы человека в тоталитарном обществе, сталинских репрессий в частности, открытая для обсуждения в перестроечное время, продолжает быть весьма болезненной и актуальной в русской литературе. Даже не столько реалии сталинской эпохи, сколько отдаленные ее последствия, определившие судьбы прошедших через ее испытания людей (как, например, судьба героини рассказа Софьи Купряшиной «Один день Серафимы Генриховны»).

Не менее драматичной страницей советской эпохи был тотальный контроль власти за деятельностью художника, когда быть свободным, независимым творцом означало обречь себя на нищенское существование, остракизм, преследования и угрозу физической расправы. Эта проблема также находит осмысление в современной русской литературе (рассказы Вик. Ерофеева «Белый кастрированный кот с глазами красавицы», Ю. Коваля «Чайник»).

Современная русская проза размышляет и о человеке сегодняшнем, страдающем и радующемся, отчаивающемся и надеющемся, о метаниях человеческой души на новом витке истории. Литература фиксирует те изменения в сознании людей, которые неизбежны в переломную эпоху, при этом комичные рецидивы советского в психологии героев нередко демонстрируют трагедию личности, не вписывающейся в новую историческую реальность («Я и перестройка» В. Пьецуха). В современной прозе появляются необычные герои: это и представители городских низов, среди которых можно встретить вчерашнего интеллигента, и ничем не примечательные простые люди, и рефлектирующий повествователь-интраверт, демонстрирующий субъективную разорванность своего сознания и полную отрешенность от реалий окружающей его жизни. Все это придает современной прозе особое, экзистенциальное, звучание.

Независимое пространство в современной литературе уже по праву освоила проза молодых писателей, которые не отягощены грузом советского прошлого, что вовсе не означает, что жизнь их героев беспечна и благополучна. Новые герои (например, героиня рассказа Е. Муляровой «Хроника двух дней Жени Д.») могут быть вполне преуспевающими молодыми людьми, но при этом страдающими от пустоты своего существования, от нехватки естественных чувств, от постоянного стремления соответствовать стандартам элитарной среды.

Тексты современных русских писателей представляют собой некий мост между прошлым и настоящим страны и ее граждан, они предельно фактографичны, что делает их для читателя (особенно иноязычного и инокультурного) своего рода задачами со многими неизвестными. Чтобы понять содержание многих текстов, читателю необходимо погрузиться в историю, узнать об ушедших в прошлое реалиях, более того, обратиться к текстам-предшественникам, к которым апеллирует современный автор (например, интертекстуальные отсылки в текстах В. Пелевина, Т. Толстой и других писателей). Выраженная информативность современной русской прозы является одновременно и магнитом, притягивающим к ней иностранного читателя, и барьером, препятствующим их полноценному восприятию иностранцем. Именно поэтому иностранные учащиеся стремятся познакомиться с текстами современных русских писателей во время своего пребывания в России, ведь они имеют возможность получить ответы на многие вопросы, которые неизбежно сопровождают чтение текстов современных авторов.